

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

SPRACHLICHE HÖFLICHKEIT

**EINE STUDIE ZUR UNTERSUCHUNG DER SPRACHLICHEN HÖFLICHKEIT
IN DER LEHRERSPRACHE UNGARISCHER DAF-LEHRENDER
AM BEISPIEL DES AUSDRUCKS VON KRITIK UND LOB**

TACZMAN ANDREA

2018

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

Doktori disszertáció

Taczman Andrea

Sprachliche Höflichkeit

**Eine Studie zur Untersuchung der sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache
ungarischer DaF-Lehrender am Beispiel des Ausdrucks von Kritik und Lob**

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Prof. Dr. Tolcsvai Nagy Gábor akadémikus, egyetemi tanár,
a Doktori Iskola vezetője

Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program

Prof. Dr. Gósy Mária DSc, egyetemi tanár, a doktori program vezetője

A bíráló bizottság tagjai és tudományos fokozatuk:

A bizottság elnöke:	Prof. Dr. Kiss Jenő akadémikus, professor emeritus
Hivatalosan felkért bírálók:	Dr. Boóczné Barna Katalin PhD, egyetemi docens Prof. Dr. Eva Neuland, professor emeritus
A bizottság további tagjai:	Dr. Reder Anna PhD, habilitált egyetemi docens Dr. Perge Gabriella PhD, egyetemi tanársegéd Dr. Brdar-Szabó Rita PhD, habilitált egyetemi docens, póttag Dr. Drahota-Szabó Erzsébet CSc, habilitált főiskolai tanár, póttag
Témavezető és tud. fokozata:	Dr. Feldné Dr. Knapp Ilona PhD, habilitált egyetemi docens

Budapest, 2018

ADATLAP
a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Taczman Andrea

MTMT-azonosító: 10044558

A doktori értekezés címe és alcíme: Sprachliche Höflichkeit. Eine Studie zur Untersuchung der sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache ungarischer DaF-Lehrender am Beispiel des Ausdrucks von Kritik und Lob

DOI-azonosító: 10.15476/ELTE.2018.099

A doktori iskola neve: Nyelvtudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Dr. Feldné Dr. Knapp Ilona PhD, habilitált egyetemi docens

A témavezető munkahelye: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Germanisztikai Intézet, Német Nyelvoktató és Szakdidaktikai Tanszék

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként

a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE BTK Doktori és Tudományszervezési Hivatal ügyintézőjét, Hevő Pétert, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.

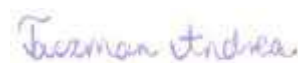
2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének Plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: Budapest, 2018. május 23.



a doktori értekezés szerzőjének aláírása

„Hisz nélkülem semmit sem tehettek.” (Jn 15,5)

Köszönetnyilvánítás

A köszönet és a hála szavai elsőként a jó Istent illetik meg, aki doktori tanulmányaim végzése és a disszertáció írása során minden szükséges erőt és türelmet megadott, hogy az előttem álló utat kitartóan be tudjam járni. Köszönöm, hogy rengeteg embert mellém állított és minden eszközt megadott, mely számomra szükségeltetett.

Szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Feldné Knapp Ilonának, aki hét évvel ezelőtt felkeltette érdeklődésemet a kutatás iránt. Azóta kíséri figyelemmel a tudomány útján megtett lépéseimet, töretlenül támogat szakmai és emberi értelemben egyaránt. Doktori tanulmányaim végzése és a disszertáció írása során is végig mellettem állt; kiváló meglátásaival, tanácsaival, türelemmel és óriási lelkesedéssel segített utamon. Hálás vagyok a találkozásainkért, a közös beszélgetésekért, az odaadó támogatásért, a biztatásért és lelkesítésért. Ezek hiányában ez a dolgozat nem jöhetett volna létre.

Köszönetemet fejezem ki előopponenseim, Boóczné Barna Katalin és Drahota-Szabó Erzsébet felé, akik javaslataikkal és észrevételeikkel nagymértékben hozzájárultak a dolgozat sikeres lezárásához.

Köszönöm Boóczné Barna Katalinnak az opponensi véleményben megfogalmazott meglátásait, valamint azt is, hogy tanácsaival és ötleteivel elősegítette a kutatás tervezési folyamatát.

Köszönöm Eva Neulandnak az opponensi véleményben kifejtett értékes gondolatait, továbbá azt is, hogy lehetőségem volt részt venni a 2016-os nyelvi udvariassággal kapcsolatos nemzetközi konferencián Wuppertalban. Az ottani szakmai találkozások számos inspirációt szolgáltattak számomra a kutatás módszertani kialakítása során.

Köszönöm Kun Zsuzsannának a kérdőív tervezése és a statisztikai elemzések során nyújtott segítségét, valamint Susanna Kropfnak a dolgozat nyelvi lektorálása során végzett lelkiismeretes munkáját.

Köszönöm kollégáim és doktorandusz hallgatótársaim – többek között Kráncz Eszter és Perge Gabriella – támogatását és bátorítását.

Köszönöm a kutatásban részt vevő némettanárok és diákjaik nyitottságát és segítőkészségét. Nélkülük az empirikus adatbázis elkészítése nem valósulhatott volna meg.

Köszönöm az Osztrák-Magyar Akció Alapítványnak a kutatóutak során nyújtott támogatását, melyek révén értékes monográfiákhoz és tanulmányokhoz juthattam hozzá a Bécsi Egyetem könyvtáraiban.

A köszönetnyilvánítások sorában kitüntetett helyet foglalnak el családom tagjai. Szeretném köszönetemet és hálámat kifejezni szüleim felé, akik döntéseimben és az azt követő úton mindig mindenben támogattak. Köszönöm az értem meghozott áldozatokat és azt a figyelmet, megértést, türelmet, mellyel viseltettek irántam. Három testvéremnek is szívből köszönöm támogató jelenlétüket és bátorító szavaikat.

Hálásan köszönöm barátaimnak – főként Bágya Ritának és Martí Tibornak –, hogy az elkezdett úton lelkieg és szellemileg is támogattak, türelmesen és odaadóan mellettem álltak.

Köszönöm Nicolas Blecknek a disszertáció nyilvános védésének meghívójára készített grafikus illusztrációt.

Hálával tartozom korábbi némettanáraimnak, mert biztos alapokra helyezték német nyelvtudásomat, valamint azoknak a kutatóknak és tudósoknak is, kiknek munkáira a kutatás tervezésekor és kivitelezésekor, valamint a disszertáció elkészítésekor támaszkodtam.

Végül köszönetet mondok minden olyan barátomnak, rokonomnak és ismerősömnek, akik bármilyen módon – imáikkal, érdeklődésükkel, elismerő és bátorító szavaikkal – segítettek engem és hozzájárultak ahhoz, hogy ez a dolgozat elkészülhessen.

Minden fent említett embertársam életére kérem az Isten bőséges áldását!

Kelt Budapesten, 2018. május 21-én, Pünkösdhétfőn.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	9
2. SPRACHE UND KOMMUNIKATION	16
2.1 Sprache	16
2.1.1 Sprache als Gegenstand der Sprachwissenschaft.....	17
2.1.2 Sprachbetrachtungen.....	18
2.1.2.1 Systembezogene Betrachtung von Sprache.....	19
2.1.2.2 Handlungsbezogene Betrachtung von Sprache	22
2.2 Kommunikation	33
2.2.1 Kommunikation als Gegenstand der Wissenschaft.....	34
2.2.2 Kommunikationsmodelle	35
2.2.2.1 Die Konversationsmaximen von H. Paul Grice	36
2.2.2.2 Das Funktionsmodell von Roman Jakobson	38
2.2.2.3 Die Kommunikationsaxiomen von Paul Watzlawick	40
2.2.2.4 Das Vier-Seiten-Modell von Friedemann Schulz von Thun.....	42
2.2.3 Verbale Kommunikation.....	44
3. UNTERRICHTSKOMMUNIKATION UND LEHRERSPRACHE.....	46
3.1 Unterrichtskommunikation.....	46
3.1.1 Unterrichtskommunikation als Forschungsgegenstand	46
3.1.2 Unterrichtskommunikation als Gegenstand der Linguistik	48
3.1.2.1 Vorläufer der linguistischen Erforschung von Unterrichtskommunikation	49
3.1.2.2 Beitrag pragmalinguistischer Ansätze zur Erforschung von Unterrichtskommunikation.....	54
3.1.3 Spezifische Merkmale der Unterrichtskommunikation	63
3.1.3.1 Unterrichtskommunikation als institutionelle Kommunikation	64
3.1.3.2 Zum Spezifikum fremdsprachenunterrichtlicher Kommunikation	66
3.2 Lehrersprache	68
3.2.1 Lehrersprache als Forschungsgegenstand.....	69
3.2.2 Zur Rolle der Lehrersprache im (Fremdsprachen-)Unterricht.....	74
3.2.3 Zur spezifischen Rolle der Lehrersprache beim Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht	79
4. SPRACHLICHE HÖFLICHKEIT IN DER UNTERRICHTSKOMMUNIKATION	83
4.1 Sprachliche Höflichkeit	85

4.1.1 Höflichkeit als Gegenstand Alltagssprachlicher und öffentlicher Diskussionen.....	85
4.1.2 Sprachliche Höflichkeit aus wissenschaftlicher Perspektive	88
4.1.2.1 Erste sprachwissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Beziehung von Höflichkeit und Sprache.....	90
4.1.2.2 Sprachliche Höflichkeit in der Sozialpsychologie	93
4.1.2.3 Sprachliche Höflichkeit in der linguistischen Pragmatik	98
4.1.2.4 Neue Entwicklungstendenzen der linguistischen Höflichkeitsforschung	123
4.1.3 Zugänge zur sprachlichen Höflichkeit	126
4.1.3.1 Sprechhandlung. Definition und Abgrenzung.....	126
4.1.3.2 Sprechhandlung - Sprachliches Handlungsmuster - Kommunikative Praktik	128
4.2 Sprachliche Höflichkeit in der Lehrersprache	132
4.2.1 Besonderheiten der Realisierung der sprachlichen Höflichkeit im Sprachgebrauch von Fremdsprachenlehrenden	134
4.2.2 Die Sprechhandlungen des Kritisierens und des Lobens	134
5. EMPIRISCHE FORSCHUNG	137
5.1 Forschungsziele	137
5.2 Forschungsfragen.....	137
5.3 Forschungshypothesen.....	138
5.4 Forschungsdesign	138
5.4.1 Datenerhebung. Perspektiven, Ziele und Methoden	138
5.4.2 ProbandInnen	146
5.4.3 Datenbank	147
5.5 Datenanalyse.....	148
5.5.1 Fallanalyse 1	149
5.5.1.1 Kontext.....	149
5.5.1.2 Analyse der Unterrichtssequenzen	150
5.5.1.3 Analyse des Interviews.....	195
5.5.1.4 Analyse der Befragung zur sprachlichen Höflichkeit.....	201
5.5.1.5 Analyse der SchülerInnenfragebögen	203
5.6 Ergebnisse der empirischen Forschung im Gesamtüberblick.....	211
5.6.1 Ergebnisse aus der Perspektive der Forscherin.....	211
5.6.2 Ergebnisse aus der Perspektive der DaF-Lehrenden	214
5.6.3 Ergebnisse aus der Perspektive der DaF-Lernenden	215
6. FAZIT	217

7. LITERATURVERZEICHNIS	223
8. ANHANG.....	246
8.1 Einwilligungserklärung für die ProbandInnen	246
8.2 Einwilligungserklärung für die Eltern der Lernenden	247
8.3 Beobachtungsbogen zur vorläufigen Hospitation (ohne Video)	248
8.4 Datenerhebungsinstrument 1: Lautes Erinnern	249
8.5 Datenerhebungsinstrument 2: Transkriptionsbasierte Befragung I	250
8.6 Datenerhebungsinstrument 3: Transkriptionsbasierte Befragung II.....	251
8.7 Datenerhebungsinstrument 4: Interview	252
8.8 Datenerhebungsinstrument 5: Transkriptionsbasierte Befragung III	254
8.9 Datenerhebungsinstrument 6: SchülerInnenfragebogen I	259
8.10 Datenerhebungsinstrument 7: SchülerInnenfragebogen II	269
8.11 Stundenentwürfe der beobachteten Stunden von Versuchsperson „A“	275
8.12 Transkription des lauten Erinnerns – Versuchsperson „A“	279
8.13 Transkription des Interviews – Versuchsperson „A“	290
8.14 Fallanalysen	300
8.14.1 Fallanalyse 2	300
8.14.1.1 Kontext	300
8.14.1.2 Analyse der Unterrichtssequenzen	306
8.14.1.3 Analyse des Interviews.....	319
8.14.1.4 Analyse der Befragung zur sprachlichen Höflichkeit	326
8.14.1.5 Analyse der SchülerInnenfragebögen	328
8.14.2 Fallanalyse 3	335
8.14.2.1 Kontext	335
8.14.2.2 Analyse der Unterrichtssequenzen	338
8.14.2.3 Analyse des Interviews.....	353
8.14.2.4 Analyse der Befragung zur sprachlichen Höflichkeit	359
8.14.2.5 Analyse der SchülerInnenfragebögen	361
8.15 Transkription des lauten Erinnerns – Versuchsperson „B“	368
8.16 Transkription des Interviews – Versuchsperson „B“	379
8.17 Transkription des lauten Erinnerns – Versuchsperson „C“	392
8.18 Transkription des Interviews – Versuchsperson „C“	393
8.19 Gesamtanalyse der videographischen Datenbank	401

8.19.1 Unterrichtssequenzen und Redebeiträge für den Ausdruck von Kritik und Lob.	401
8.19.2 Klassifikation von Auslösern der Kritik und des Lobes in der Lehrersprache	403
8.19.3 Relevante Sprechhandlungen beim Ausdruck von Kritik und Lob	405
8.20 Gesamtanalyse der SchülerInnenfragebögen.....	407
8.20.1 Höflichkeit von Lehrenden	407
8.20.2 Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation	411
8.20.3 Ausdruck von Kritik und Lob in der Lehrersprache von DaF-Lehrenden. Erwartungen und Bewertungen.....	414
8.20.4 Auswirkung von Kritik und Lob auf die Lernenden.....	421

1. EINLEITUNG

Fremdsprachendidaktische Forschungen werden immer wieder durch die Fragestellungen motiviert, welche Faktoren das Fremdsprachenlernen beeinflussen und welche Aspekte dieser verschiedenen Einflussfaktoren beim erfolgreichen Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle spielen (Rösler, 1994). Die vorliegende Dissertation greift einen lehrerbezogenen Faktor auf, indem sie sich mit der *Lehrersprache*¹ von Fremdsprachenlehrenden im institutionellen Fremdsprachenunterricht befasst.

Lehrersprache als bedeutsamer Einflussfaktor beim erfolgreichen Lernen war lange Zeit kein relevantes Forschungsthema, weil sie als eine Summe von Instruktionen betrachtet wurde. Dieser Auffassung lag eine bestimmte Vorstellung über das Verhältnis vom Lehren und Lernen zugrunde. Jahrhundertlang wurde nämlich angenommen, dass erst das Lehren kommt, automatisch das Lernen bewirkt und einen erfolgreichen Lernprozess garantiert. Dementsprechend standen das Lehren und die allwissenden Lehrpersonen im Zentrum des unterrichtlichen Geschehens. Die Aufgabe der Lernenden bestand dabei in der bloßen Wahrnehmung der Instruktionen der Lehrperson. Es war ein großer Wendepunkt, als die Pädagogik das Lehren relativierte und festhielt, dass Lehren nicht mit einem darauf folgenden Lernprozess gleichzusetzen ist. Lehrende können die Bedingungen optimieren, aber grundsätzlich steht das Lernen im Mittelpunkt. Dieser Paradigmenwechsel veränderte die Vorstellung über das Lehren und Lernen in ihren Grundlagen und löste die Lehrperson als Zentrum des Unterrichts ab (Krumm, 2006; Feld-Knapp, 2015).

Das oberste didaktische Prinzip der Lernerorientierung ist einerseits von dieser veränderten Relation der Begriffe des Lehrens und Lernens, andererseits vom lerntheoretischen Konzept des Konstruktivismus geprägt. Laut diesem Ansatz baut jeder Konstruktionsprozess auf dem individuellen Lernerwissen auf (Schmidt, 2010). Dementsprechend ist Lernen ein individueller Prozess und kann nur gelingen, wenn die Lernenden ihn bewusst und eigenverantwortlich mitgestalten. Dank der konstruktivistischen Annahme wurde die aktive Rolle der Lernenden beim Lernen erkannt (Wolff, 1996). Lehren wurde nicht mehr als belehrende Tätigkeit, sondern als Förderung und Befähigung aufgefasst (Feld-Knapp, 2015).

Im Sinne der neuen Lehr- und Lernkultur, in der Lernende und ihre Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen, ergibt sich ein neues Rollenverständnis für die Lehrenden: Sie sind nicht

¹ In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Terminus *Lehrersprache* sowohl auf den Sprachgebrauch von weiblichen Lehrenden als auch auf den von männlichen Lehrenden.

mehr die allwissenden WissensvermittlerInnen, sondern fungieren vielmehr als LernbegleiterInnen und -beraterInnen (Krumm, 2012; Feld-Knapp, 2015).

Infolge dieser veränderten Lehrerrolle wird die Sprache der Lehrperson aufgewertet. Dementsprechend geht Lehrersprache weit über die Realisierung von Instruktionen hinaus, indem sie als wirksames Instrument bei der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen eingesetzt wird. Dieser neue Stellenwert der Lehrersprache verlangt empirische Forschungen. Besonders trifft dies auf den spezifischen Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu, wo das Ziel gleichzeitig auch den Weg dorthin darstellt (Wipperfürth, 2009). Dort ist die Lehrperson oft der einzig kompetente Sprecher² der jeweiligen Fremdsprache im Klassenraum, wodurch ihrem Sprachgebrauch eine Musterfunktion zukommt (Wipperfürth, 2009; Taczman, 2016).

Lehrersprache im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wird hauptsächlich seit Ende der 1980er Jahre erforscht. Die bisherigen Untersuchungen weisen vielfältige Perspektiven auf (Hatch, 1978; Voss, 1986; Chaudron, 1988; Cullen, 1998; Wulf, 2001). Aufgrund der Forschungsergebnisse wurden auch Vorschläge für die Entwicklung kommunikativer Vorgänge im Fremdsprachenunterricht formuliert (Kostrzewa, 2009).

Die vorliegende Arbeit knüpft an die Diskussion um die Rolle der Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht an, indem sie die Lehrersprache von ungarischen DaF-Lehrenden unter dem spezifischen Aspekt der sprachlichen Höflichkeit untersucht. Sie setzt sich zum Ziel, das Phänomen der sprachlichen Höflichkeit in seiner Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht zu beschreiben und seine spezifischen Merkmale in der Lehrersprache von ungarischen DaF-Lehrenden zu erfassen.

Die Relevanz des gewählten Untersuchungsaspekts lässt sich mehrfach begründen. Höflichkeit gilt als ein stets wandelbarer Begriff, deshalb kristallisieren sich in jeder Epoche neue Fragestellungen in Bezug auf Verhaltensstandards, aber auch auf die Angemessenheit bestimmter Formen im Sprachgebrauch heraus (Ehrhardt/Neuland, 2009; Ehrhardt, 2011). Dies trifft auch auf die versprachlichte Institution der Schule in der neuen Lehr- und Lernkultur zu (Ehlich, 2012). Im Kontext der Unterrichtskommunikation richtete sich das Forschungsinteresse in letzter Zeit besonders auf die Analyse und Bewertung des SchülerInnenverhaltens (Cherubim/Neuland, 2011; Gysin et al. 2016). Da sprachliche Höflichkeit als eine interaktive Kategorie gilt (Ehrhardt/Neuland, 2009), wird hier für die

² In der vorliegenden Arbeit schließen die gewählten männlichen Formen *Sprecher* und *Hörer* die weiblichen Formen *Sprecherin* und *Hörerin* gleichberechtigt ein.

Notwendigkeit der Einbeziehung der Lehrersprache in die Analyse plädiert (Grossmann, 2011).

Bei der Themenwahl wurde auch das weitere Umfeld des heutigen Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt, der in einer durch Globalisierung und Multikulturalität geprägten Welt stattfindet. Bei der Kommunikation wird eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz verlangt, die interkulturelle Kompetenz als einen wichtigen Bestandteil beinhaltet (Feld-Knapp, 2014). Beim interkulturellen Austausch erhält heute der reflektierte Umgang mit sprachlicher Höflichkeit einen immer höheren Stellenwert (Neuland, 2009). Bei der Befähigung der Lernenden zum angemessenen sprachlichen Handeln im interkulturellen Kontext kommt der Lehrersprache als Muster für die fremdsprachliche Realisierung sprachlicher Höflichkeit eine besondere Bedeutung zu.

Die Aktualität der Erforschung von sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache ergibt sich auch daraus, dass die veränderten Rollenzuschreibungen von Lehrenden und Lernenden einen Einfluss auch auf die Gestaltung ihrer interpersonalen Beziehung ausüben. Die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung gilt als eine wichtige Basis der Unterrichtsarbeit (Appel, 2000) und zeichnet sich in der neuen Lehr- und Lernkultur u.a. durch Partnerschaftlichkeit und Gleichrangigkeit aus (Feld-Knapp, 2015). Da sprachliche Höflichkeit einen zentralen Aspekt beziehungsrelevanter kommunikativer Aktivitäten darstellt (Ehrhardt, 2002), wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass ein bewusster Umgang mit sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache einen entscheidenden Beitrag zur Etablierung und Aufrechterhaltung dieser neuartigen Beziehung leisten kann (Taczman, 2016).

Bei der Untersuchung der sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache wird der Schwerpunkt auf die Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens gelegt. Dabei wird den Fragen nachgegangen, wie diese sich in der Lehrersprache von ungarischen DaF-Lehrenden sprachlich realisieren und welche spezifischen Merkmale dabei als höflichkeitsrelevant gelten. Beide Sprechhandlungen sind Medien der Beziehungsgestaltung und weisen enge Verflechtungen mit sprachlicher Höflichkeit auf. Im Sinne der Höflichkeitstheorie von Brown/Levinson (1987), die auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, zielen beide auf das positive Gesicht des Hörers: Kritisieren wird als eine potenziell gesichtsbedrohende Handlung und Loben als eine prototypische Handlung der Gesichtswahrung bezeichnet. Dies begründet auch die hohe Anzahl empirischer Untersuchungen der Höflichkeitsforschung zu diesen Sprechhandlungen (Held, 2002; Lüger 2002, 2011; Neuland, 2009; Gerdes, 2011).

Im Kontext der Unterrichtskommunikation gelten Kritisieren und Loben primär als Rückmeldungen seitens des Lehrenden, die hinsichtlich ihrer Komplexität erheblich von anderen Sprechhandlungen in der Lehrersprache abweichen. Sie wirken auf den ganzen Lehr- und Lernprozess, indem sie einen entscheidenden Einfluss auf die Leistung und Motivation der Lernenden ausüben. Diese motivationalen Aspekte entscheiden auf eine erhebliche Art und Weise mit darüber, wie erfolgreich das Erlernen einer Fremdsprache im institutionellen Kontext verläuft (Dörnyei, 1994; Réthy, 2005; Mönnich/Spiegel, 2012; Schart, 2014).

Beide Sprechhandlungen weisen einen bewertenden Charakter auf, weswegen bei ihrer Realisierung das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl der Lernenden in hohem Maße beeinflusst werden. Da Lernen in hohem Maße an das Selbstkonzept eines Menschen gebunden ist, sollte der Unterricht darauf positiv einwirken und die Selbstachtung der Lernenden fördern (Kron et al. 2014). Dies beleuchtet wiederum die Rolle der sprachlichen Höflichkeit bei der Realisierung der ausgewählten Sprechhandlungen. Der Ausdruck von Lob, das einen Höflichkeitsakt darstellt, ermöglicht die Wahrung und Entwicklung eines günstigen Selbstbildes und Selbstwertgefühls, während Elemente sprachlicher Höflichkeit beim Ausdruck von Kritik zur Abmilderung der potenziellen Gesichtsbedrohung beitragen können (Siklaki, 1998; Mönnich/Spiegel, 2012).

Aus dem engen Zusammenhang beider Sprechhandlungen mit dem Selbstkonzept der Lernenden folgt, dass sie auch bei der Verwirklichung erzieherischer Absichten eine wichtige Funktion einnehmen (Spanhel, 1977; Réthy, 2005; Gruschka, 2016). Ein bewusster Umgang mit Kritik und Lob in der Lehrersprache kann Lernende zur optimalen Entfaltung ihrer Persönlichkeit während ihrer schulischen Sozialisation verhelfen (Neuland et al. 2012). Dem Beitrag der Sprechhandlungen zur Realisierung fachübergreifender Zielsetzungen kommt besonders im Zeitalter der Standardisierung und Prüfungsorientierung eine erhöhte Relevanz zu (Feld-Knapp, 2014).

In der vorliegenden Dissertation wird die oben dargelegte Komplexität der zwei ausgewählten Sprechhandlungen im Spiegel der Erkenntnisse der relevanten Bezugswissenschaften und im Rahmen einer empirischen Untersuchung aufgezeigt. Für diesen Zweck gliedert sich die Arbeit in zwei Einheiten. Die erste Einheit besteht aus drei Kapiteln, die die theoretischen Grundlagen für die empirische Forschung legen. Im Mittelpunkt des ersten Kapitels stehen die Begriffe *Sprache* und *Kommunikation*. Der Begriff *Sprache* wird vom Hintergrund der Linguistik behandelt. Erstens werden zwei Sprachauffassungen aus der Geschichte der

Sprachwissenschaft und ihre Hauptvertreter dargestellt. Eingehender werden dabei die pragmatische Wende der Sprachwissenschaft und im Zusammenhang damit die Begründer und die Grundbegriffe der Sprechakttheorie dargestellt. In diesem Kapitel wird auch der Ansatz der Funktionalen Pragmatik vorgestellt, der eine hohe Relevanz für die Analyse der empirischen Daten aufweist. Sprache wird in der vorliegenden Arbeit als ein in kommunikative Handlungszusammenhänge eingebettetes Phänomen betrachtet, daher steht der Begriff *Kommunikation* im Mittelpunkt der zweiten Hälfte des ersten theoretischen Kapitels. Dabei liegt der Schwerpunkt auf vier bedeutenden Kommunikationsmodellen und den Charakteristika verbaler bzw. mündlicher Kommunikation.

Das dritte Kapitel stellt die Begriffe *Unterrichtskommunikation* und *Lehrersprache* in den Fokus. Erstens wird Unterrichtskommunikation als ein herausragender Kommunikationstyp der Schulkommunikation in den Forschungskontext eingebettet. Sie wird im Spiegel der Forschungsergebnisse verschiedener Disziplinen unter die Lupe genommen, wobei linguistisch motivierten Forschungsarbeiten eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Zweitens werden die spezifischen Merkmale der Unterrichtskommunikation als institutioneller Kommunikation und die Besonderheiten fremdsprachenunterrichtlicher Kommunikation erörtert. Die zweite Hälfte dieses Kapitels befasst sich mit einem spezifischen Aspekt der Unterrichtskommunikation. Dabei wird Lehrersprache zuerst im Unterricht und dann im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in den Blick genommen. Das Kapitel gewährt einen Überblick über die relevanten Forschungsergebnisse und geht ausführlich auf die Funktionen von Lehrersprache sowie auf ihre spezifische Rolle im Fremdsprachenunterricht ein. Diesbezüglich wird ihre Bedeutung aus spracherwerbstheoretischer Perspektive aufgezeigt.

Das vierte Kapitel ist als Kern der Arbeit zu betrachten, da es sich u.a. mit der sprachlichen Höflichkeit im Kontext der Unterrichtskommunikation beschäftigt. Die erste Hälfte des Kapitels setzt sich mit sprachlicher Höflichkeit aus linguistischer Perspektive auseinander. Dabei wird auf den Weg der sprachlichen Höflichkeit zum eigenständigen Forschungsgegenstand der Linguistik sowie auf drei klassische linguistische Höflichkeitsmodelle detailliert eingegangen. Dabei wird die Theorie von Brown/Levinson (1987) besonders intensiv behandelt, da sie der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Der Darstellung dieser Theorie folgt ein weiteres Unterkapitel, in dem Zugänge zur sprachlichen Höflichkeit in ihrer Bedeutung für die vorliegende Arbeit reflektiert werden. In den letzten theoretischen Unterkapiteln wird der Schwerpunkt auf die Rolle sprachlicher Höflichkeit in

der Lehrersprache gelegt. Dabei werden die Besonderheiten der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit im Sprachgebrauch von Fremdsprachenlehrenden unter die Lupe genommen. Schließlich werden die Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens im spezifischen Kontext der Unterrichtskommunikation aus der Perspektive der sprachlichen Höflichkeit beleuchtet.

In der zweiten großen Einheit, die das fünfte Kapitel umfasst, wird die empirische Untersuchung zur sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache ungarischer DaF-Lehrender dargestellt. In diesem Kapitel werden die Forschungsziele, die Forschungsfragen, die Forschungshypothesen, die einzelne Schritte der Datenerhebung und die Ergebnisse des Forschungsprojekts vorgestellt. Dabei wird der zentralen Frage nachgegangen, welche spezifischen Merkmale sprachliche Höflichkeit in den Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens in der Lehrersprache der untersuchten DaF-Lehrenden aufweist. Zur Beantwortung dieser Frage werden Daten aus der Perspektive der Forscherin analysiert, die im Rahmen einer videobasierten Unterrichtsbeobachtung erhoben wurden.

Im zweiten Schritt der Untersuchung liegt der Fokus auf der Perspektive der Lehrenden. Dabei wird die Frage gestellt, welches Höflichkeitskonzept und welche subjektiven Theorien vom Kritisieren und Loben der Lehrersprache der untersuchten ProbandInnen zugrunde liegen. Ferner wird in dieser Phase die Rolle sprachlicher Höflichkeit in der Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs von DaF-Lehrenden erforscht. Die Datenerhebung zur Perspektive der Lehrenden zeichnet sich durch eine Methodenvielfalt aus, indem lautes Erinnern sowie schriftliche und mündliche Befragungen eingesetzt werden.

Im dritten Schritt steht die Perspektive der Lernenden im Mittelpunkt, wobei den Fragen nachgegangen wird, welche Wirkung die Realisierung der zwei Sprechhandlungen auf die Lernenden ausübt und welche Erwartungen sie gegenüber ihren Lehrenden in Bezug auf den Ausdruck sprachlicher Höflichkeit haben. Die Daten zu diesem Schritt wurden im Rahmen von zwei schriftlichen Befragungen erhoben.

Die Analyse der Daten wird sowohl qualitativ als auch quantitativ durchgeführt. Die Ergebnisse der einzelnen Schritte der Datenerhebung werden bei der Analyse aufeinander bezogen und in ihrer Bedeutung für die neue Lehr- und Lernkultur berücksichtigt. Im Rahmen der Arbeit werden die einzelnen Schritte der Datenanalyse am Beispiel eines ausgewählten Falls dargestellt, wobei die Daten einer Versuchsperson aus drei Perspektiven detailliert unter die Lupe genommen werden. Die Analyse der Daten von weiteren ProbandInnen sowie eine

Gesamtanalyse der videographischen Datenbank und der SchülerInnenfragebögen befinden sich im Anhang. Der Fallanalyse folgen die Darstellung der Ergebnisse des Forschungsprojekts sowie ein Fazit, in dem Anwendungsmöglichkeiten der Forschungsergebnisse und weitere Forschungsdesiderata aufgezeigt werden.

2. SPRACHE UND KOMMUNIKATION

Die Erforschung von sprachlicher Höflichkeit im Kontext der Unterrichtskommunikation setzt eine Beschäftigung mit den Begriffen *Sprache* und *Kommunikation* voraus. Im vorliegenden Kapitel stehen diese zwei Begriffe im Fokus, die aus der Perspektive der Sprachwissenschaft und der Kommunikationstheorie behandelt werden.

2.1 Sprache

Sprachlichen Phänomenen kommt im Leben des einzelnen Menschen und der Gesellschaft eine zentrale Rolle zu. Mit der Tatsache, dass der Mensch eine Sprache hat, ist auch das Nachdenken über sie eine Selbstverständlichkeit geworden: Sprachliche Fragen werden häufig zum Thema alltäglicher Diskussionen und in zahlreichen anderen Kontexten werden Auffassungen zur Sprache entwickelt (Linke et al. 2004; Busch/Stenschke, 2007). Dadurch, dass sich sprachliche Phänomene durch eine hohe Komplexität auszeichnen, werden sie auch zum Thema wissenschaftlicher Reflexion und Forschung. Sprache hat gleichzeitig soziale, historische, biologische und kognitive Aspekte, deshalb haben zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen einen Bezug zum Gegenstand Sprache (Black, 1998; Meibauer et al. 2002).

Bei der Beschäftigung mit Sprache kommt der Linguistik³ eine primäre Rolle zu, die Sprache als ihren Hauptgegenstand betrachtet und sie zu beschreiben und zu erklären versucht (Gross, 1998; Ernst, 2002; Finke, 2002; Busch/Stenschke, 2007). Die Linguistik unterhält aber auch intensive Beziehungen zu anderen Wissenschaften, in denen Sprache seit den Anfängen als Gegenstand behandelt wird. Erwähnenswert sind beispielsweise die *Philosophie*, wo die Frage nach der Bedeutung sprachlicher Einheiten immer schon zentral war, die *Theologie*, wo die Bibelauslegung zu Fragen der Übersetzung führte, die *philologischen Fächer*, wo die Frage nach dem richtigen Verständnis älterer Texte zur Beschäftigung mit einem früheren Zustand der Sprache führte, die *Rechtswissenschaft*, wo die Interpretation von Gesetzestexten eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung anregte, die *Psychologie*, die *Anthropologie* und die *Biologie*, die Sprache unter dem Aspekt ihrer Herausbildung in den Mittelpunkt stellen und die *Mathematik* sowie die *Computerwissenschaft*, wo die mathematische Modellierung von Sprache bzw. das Programmieren der Analyse sprachlicher Ausdrücke erforscht werden (Linke et al. 2004; Pelz, 2005).

³ In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe *Linguistik* und *Sprachwissenschaft* gleichbedeutend verwendet.

2.1.1 Sprache als Gegenstand der Sprachwissenschaft

Die vorliegende Dissertation setzt sich mit einem spezifischen sprachlichen Phänomen auseinander. Um die eingehende Beschäftigung mit dem Forschungsthema theoretisch zu fundieren, wird im vorliegenden Kapitel der Begriff *Sprache* aus der Perspektive der Sprachwissenschaft fokussiert. Zu diesem Zweck wird zuerst ein Überblick über die Geschichte der Sprachwissenschaft gewährt, wobei näher expliziert wird, wie sich die Zielsetzungen der Beschäftigung mit der Sprache veränderten.

Die Auseinandersetzung mit Sprache blickt auf eine lange Tradition zurück. Lange vor der Etablierung der Sprachwissenschaft als akademische Disziplin begann eine systematische Beschäftigung mit Sprache. Bereits im 4. Jahrhundert vor Christus versuchten griechische Grammatiker die innere Ordnung und Regelhaftigkeit der Sprache genauer zu verstehen und zu beschreiben. Dem griechischen Vorbild folgten die römischen Grammatiker, die ebenso Grammatikschreibung praktizierten. Über eine tiefgehende sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Sprache kann in dieser Phase noch nicht gesprochen werden, da es sich hauptsächlich um die Inhalte des Schreibunterrichts handelte. Die Sprachlehren und Grammatikschreibungen der Antike sind jedoch als Vorformen der modernen Sprachwissenschaft zu betrachten (Linke et al. 2004; Graefen/Liedke, 2008).

Auf die lateinische Grammatiktheorie baute im Mittelalter die Scholastik auf. Während dieser Zeit wurde Grammatik auch als Fach an den neuen Universitäten von Europa eingeführt. Die Grammatik des Mittelalters war normativ orientiert und setzte sich zum Ziel, die lateinische Sprache zu konservieren. Erst ab dem 16. Jahrhundert begannen Sprachforscher, andere Sprachen und ihre Grammatik in den Blick zu nehmen. Die Beschreibung und Erklärung der Sprachenvielfalt war die wichtigste Anregung für sprachwissenschaftliche Auseinandersetzungen. Im 17. und 18. Jahrhundert wurden Ähnlichkeiten in der Grammatik europäischer Sprachen entdeckt und intensiv erforscht. Diese Arbeiten werden mit dem Begriff *Vergleichende Philologie* zusammengefasst (Graefen/Liedke, 2008).

Die Tradition der Vergleichenden Philologie setzten die sog. „Junggrammatiker“ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts fort. Sie kritisierten die vorherige philosophische Orientierung des Nachdenkens über Sprache und die Vernachlässigung von jüngeren Sprachstufen. Bei ihnen handelte es sich um eine Gruppe von historischen Sprachwissenschaftlern, die ihre exakten historischen Forschungen vor allem zur Entwicklung von Lauten und sprachlichen Formen durchführten und somit den Schwerpunkt auf die

Historizität und Veränderlichkeit von Sprache legten (Steinberg, 2003; Ernst, 2004; Busch/Stenschke, 2007; Graefen/Liedke, 2008).

Diese historische Perspektive war die dominierende Perspektive auf Sprache im Laufe des ganzen 19. Jahrhunderts. Dabei galt als einzige Zielsetzung die historische Erforschung von Sprachen, ihrer Entwicklung und ihren Verwandtschaften. Außer den Junggrammatikern trugen auch andere Sprachwissenschaftler dieses Jahrhunderts maßgeblich zur Herausbildung der modernen Sprachwissenschaft bei. Ohne ihre Leistungen wäre die heutige historische Sprachwissenschaft nicht denkbar (Ernst, 2002, 2004; Öhlschläger, 2011).

Auf diesem – von heute her gesehen engen – Feld etablierte sich die Sprachwissenschaft als eigenständiges Fach, d.h. als Disziplin mit einer eigenständigen Frage an ihren Gegenstand, mit einer eigenen Fachsprache, eigenen Begriffen, Modellen und Methoden. Diese Etablierung ist in großem Maße dem Genfer Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure zu verdanken. Im Hintergrund seiner sprachtheoretischen Überlegungen stand nämlich das Interesse an der gesellschaftlichen Anerkennung der Sprachwissenschaft. Er war zunächst als Philologe in der Indogermanismusforschung tätig, grenzte sich jedoch von der vergleichenden Philologie und der junggrammatischen Sprachforschung ab, weil diese für ihn noch nicht als Wissenschaft von der Sprache galten (Linke et al. 2004; Graefen/Liedke, 2008).

Die sprachtheoretischen Überlegungen von de Saussure werden im nächsten Unterkapitel eingehender behandelt. An dieser Stelle wird nur kurz auf seine Terminologie hingewiesen. Nach de Saussure kann Sprache in einer diachronen oder synchronen Perspektive betrachtet werden. Die diachrone Beschreibung erfasst den Sprachwandel, während Synchronie den gegenwärtigen Zustand eines sprachlichen Systems kennzeichnet. Die Einschränkung auf die dominierende diachrone Perspektive begann sich vor allem am Ende des 19. Jahrhunderts aufzulösen, aber nach de Saussure richtete sich die Linguistik eindeutig auf die synchrone Perspektive (Glinz, 1969; Ernst, 2004; Linke et al. 2004; Graefen/Liedke, 2008).

2.1.2 Sprachbetrachtungen

Am Anfang linguistischer Überlegungen wird die zentrale Frage gestellt, wie sich Sprache definieren lässt. Diesbezüglich wurden im Laufe des 20. Jahrhunderts verschiedene Modelle entwickelt, denen die Bestrebung zugrunde liegt, Sprache als unsichtbares Phänomen mit fassbaren Begriffen zu erklären. Dabei beleuchten die Modelle je einen spezifischen Aspekt von Sprache (Busch/Stenschke, 2007). Im Folgenden werden zwei grundlegende Konzeptualisierungen von Sprache dargestellt, wobei einflussreiche Vertreter der system- und

der handlungsbezogenen Sprachbetrachtungen mit ihren Sprachtheorien behandelt werden. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf den Paradigmenwechsel gelegt, infolgedessen der Handlungscharakter von Sprache statt ihrer Systemhaftigkeit ins Blickfeld gerückt wurde und sich das Untersuchungsfeld der Sprachwissenschaft erweiterte. Da für die vorliegende Arbeit die handlungsbezogene Sprachbetrachtung eine hohe Relevanz aufweist, wird die Sprechakttheorie eingehender dargelegt. In einem anderen Kapitel der Arbeit wird auch der Einfluss dieses Paradigmenwechsels auf die Unterrichtsforschung und die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts thematisiert (Feld-Knapp, 2005; Ehlich, 2012) (s. dazu die Unterkapitel 3.1.2 und 3.1.3.2).

2.1.2.1 Systembezogene Betrachtung von Sprache

Eine der ältesten Konzeptualisierungen von Sprache im europäischen Kontext ist durch den systemhaften Charakter von Sprache geprägt. Die Geformtheit der Sprache, die sich in der Antike in der hochkomplexen Struktur des Griechischen und Lateinischen deutlich manifestierte, bildete den Ausgangspunkt für die erste professionelle Beschäftigung mit Sprache. Die formalen Merkmale von Sprache gehören also seit Langem zum primären Gegenstand der europäischen Linguistik (Ehlich, 1996). So verfasste bereits Dionysios Thrax im 2. Jahrhundert vor Christus die erste griechische Grammatik und stellte Benennungen für die einzelnen „Redeteile“ vor, die unseren heutigen Wortarten zugrunde liegen. Die gefundenen grammatischen Kategorien wurden auch auf die lateinische Sprache übertragen. Ein berühmtes Vorbild für die Grammatiker des Mittelalters war das Werk „Ars Grammatica“ von Donatus (Busch/Stenschke, 2007; Graefen/Liedke, 2008; Öhlschläger, 2011).

Sprachtheorie von Ferdinand de Saussure

Die Systemhaftigkeit der Sprache wurde auch in einem bedeutenden sprachwissenschaftlichen Ansatz des 20. Jahrhunderts in den Mittelpunkt gestellt. Als der Gründervater dieses Ansatzes und damit der modernen Linguistik gilt Ferdinand de Saussure (Ehlich, 1996; Ernst, 2002). Seine Arbeit wurde maßgeblich durch die Semiotik angeregt, die sich mit Zeichen im Allgemeinen befasst. De Saussure fasste die Linguistik als eine Unterdisziplin der Semiotik auf und entwickelte den ersten Zeichenbegriff der Sprachwissenschaft (Gross, 1998; Müller, 2002). Er betrachtete das Zeichen als sozial geprägte, psychisch vorhandene Grundeinheit der Sprache und ging in seinem dyadischen Modell davon aus, dass das Zeichen ein gesprochenes Lautbild (Signifikant) und eine Vorstellung (Signifikat) umfasst (s. *Abbildung 1*). Nach de Saussure ist für einen Sprecher des

Deutschen beispielsweise das Lautbild /ftuh:l/ untrennbar mit der entsprechenden Vorstellung eines prototypischen Stuhls verbunden wie die Vorder- und Rückseite eines Blattes Papier (de Saussure, 2001; Müller, 2002; Ernst, 2004; Pelz, 2005; Graefen/Liedke, 2008).



Abbildung 1: Saussures Zeichenmodell (zit. nach Graefen/Liedke, 2008: 45)

Das berühmte Werk von de Saussure „Cours de linguistique générale“ (auf Deutsch als „Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft“) legte die Basis einer neuen Art von Linguistik, des Strukturalismus. Mit dieser Bezeichnung werden mehrere sprachwissenschaftliche Ansätze zusammengefasst, die das Nachdenken über den Gegenstand Sprache bis heute prägen. Selbst der Begriff *Strukturalismus* entstand jedoch erst nach de Saussure, dessen Gedanken die späteren strukturalistischen Schulen (z. B. in Prag, Kopenhagen und Genf) aufgriffen und weiterentwickelten. Das Ziel der Strukturalisten bestand darin, das Sprachsystem als ein in sich geschlossenes und statisches Zeichensystem zu beschreiben. Am strukturalistischen Ansatz war nicht nur das Verständnis von Sprache als Struktur neu, sondern auch die Präzision und Explizitheit, durch die sich die methodische Vorgehensweise auszeichnete (Ernst, 2002, 2004; Graefen/Liedke, 2008; Öhlschläger, 2011).

Als ein besonderes Verdienst von de Saussure gilt, dass er auf die verschiedenen Teilbedeutungen des Begriffs *Sprache* aufmerksam machte. Zur Unterscheidung dieser Bedeutungen arbeitete er eine Terminologie aus. Dabei kam ihm die französische Sprache mit drei Begriffen für Sprache entgegen. Mit dem Begriff *Langage* bezeichnete er die allgemein menschliche Sprachfähigkeit, mit der *Langue* die nationale Einzelsprache und mit der *Parole* die konkrete Sprachverwendung, die Rede. Die Einführung der berühmten Dichotomie *Langue und Parole* resultierte in einer Fragestellung über den primären Gegenstand der Linguistik. De Saussure sah ihn im Sprachsystem und klammerte somit die Manifestation von *Langue* aus. Zeichen als Systemelemente sind nämlich abstrakt und müssen von Zeichen im Gebrauch unterschieden werden. Zur Erfassung dieses Systems stellte er selber eine Reihe von Ordnungsprinzipien auf (Ehlich, 1996; Gross, 1998; Ernst, 2002; Finke, 2002).

Diese Dichotomie und die negative Stellung der Parole hatten zur Folge, dass die Linguistik zu einer Systemlinguistik wurde und die außersprachliche Wirklichkeit ignorierte. Die Strukturalisten konzentrierten sich primär auf die Erforschung der Sprachstruktur und gingen davon aus, dass zum Verständnis der Sprache alles aus ihr herausgelesen werden kann (Ernst, 2002).

Generative Transformationsgrammatik von Noam Chomsky

In manchen Hinsichten führte ein weltweit bedeutender Sprachwissenschaftler, Noam Chomsky das Saussure-Paradigma fort, in anderen ersetzte er Teile davon durch neue Vorstellungen. Diese fasste er in seinem Werk „Syntactic Structures“ im Jahre 1957 zusammen, in dem die Theorie der universalen Prinzipien der menschlichen Sprache dargelegt wird. Mit der Veröffentlichung dieses Werks leitete Chomsky eine Revolution in der Linguistik ein und wurde zum Initiator der sogenannten Kognitiven Linguistik (Finke, 2002).

In seinem sprachtheoretischen Ansatz, der unter der Bezeichnung *Generative Transformationsgrammatik* in die Forschung einging, nahm er an, dass alle natürlichen Sprachen gemeinsamen grammatischen Prinzipien folgen, die den Menschen in Form einer Universalgrammatik angeboren sind. Die Unterschiede in den Nationalsprachen sind dabei auf die unterschiedliche Besetzung der angeborenen Parameter zurückzuführen. Ein allgemein gültiges Prinzip lautet beispielsweise, dass Aussagesätze ein Subjekt enthalten. Im Deutschen soll dieses Subjekt in der Regel im Satz obligatorisch ausgedrückt werden, während dies im Italienischen nicht der Fall ist. Nach Chomsky wird mit sprachlichen Ausdrücken auf der Grundlage von Regeln operiert, die mehr als einmal bei der Bildung eines Satzes anwendbar sind. Auf diese Weise kann mit Hilfe eines begrenzten Regelinventars eine nahezu unendliche Menge von Sätzen hervorgebracht werden (Busch/Stenschke, 2007).

Ähnlich zu de Saussure vertritt auch Chomsky eine strukturalistische Grundposition, im Gegensatz zu ihm ging er jedoch einen Schritt weiter. Ihm ging es nicht mehr um die Bestimmung und Klassifikation einzelner Erscheinungen einer Sprache sowie ihrer Beziehungen zueinander, sondern darum, das dem Sprachgebrauch zugrunde liegende Wissen des Sprechers mit Hilfe eines Systems von Regeln zu erfassen (Finke, 2002; Öhlschläger, 2011).

Zu diesem Zweck entwickelte Chomsky eine kreative Metapher für den „idealen Sprecher-Hörer“, dessen idealisierte Kompetenz er in den Mittelpunkt rückte. Diese Kompetenz liegt

allen sprachlichen Äußerungen zugrunde und realisiert sich in der Performanz des Sprechers. Unter (Sprach-)Kompetenz versteht Chomsky das Sprachwissen eines Sprechers oder eines Hörers, das wesentlich durch Kreativität gekennzeichnet ist. Dieser Kompetenz stellt er die Performanz, die Sprachverwendung in konkreten Situationen gegenüber (Graefen/Liedke, 2008; Klann-Delius, 2016).

So wie Saussure die Rede ausgrenzte, wird auch in der Generativen Grammatik das Sprechen, die Performanz, aus der eigentlichen Sprachwissenschaft ausgegrenzt, weil individuelle und situative Einflüsse vom rein Sprachlichen abgetrennt werden müssen. Obwohl Chomsky auch bezüglich des Untersuchungsgegenstands der Sprachwissenschaft die gleiche Ansicht wie de Saussure vertritt, trug er zu einer theoretischen Erweiterung bei. De Saussure sah die Grundeinheit der Sprache im Zeichen, also im Wort, Chomsky geht jedoch an Sprache als eine Menge von Sätzen heran (Gross, 1998; Graefen/Liedke, 2008).

Der Ansatz von Chomsky übte einen bedeutenden Einfluss auf die Spracherwerbstheorien aus (Krashen, 1982; Marx/Hufeisen, 2010). Ausgehend von der Annahme, dass der L1-Erwerb in derselben Weise verläuft wie das L2-Lernen, wurde die Identitätshypothese entwickelt, die dann besonders zentral für den Versuch von Krashen (1982) war (Königs, 2010) (s. dazu Unterkapitel 3.2.3).

2.1.2.2 Handlungsbezogene Betrachtung von Sprache

Erst in den 1970er Jahren wurde die oben dargestellte Sprachauffassung in Frage gestellt. Die neue Betrachtung von Sprache kristallisierte sich in einem langwierigen Prozess heraus, der durch verschiedene Konzepte aus anderen Wissenschaften angeregt wurde. Im Folgenden werden die wichtigsten Schritte dargestellt, die zur sog. pragmatische Wende der Sprachwissenschaft führten.

Vorläufer der pragmatischen Wende

Um herauszuarbeiten, wie sich der strukturalistische Ansatz in verschiedenen Ausformungen weiterentwickelte, soll an dieser Stelle an den Prager Kreis hingewiesen werden, der die sprachlichen Zeichen nicht losgelöst von ihrer Funktion betrachtete. Dieser neue Aspekt von Sprache entfaltete sich mit dem Sprachpsychologen **Karl Bühler**. Er stand dem Prager Kreis nahe, setzte sich kritisch mit de Saussure auseinander und entfaltete das Verhältnis von Sprache und Handlung als grundlegend für jene Sprachtheorie. Sein Modell, das unter der Bezeichnung „Organonmodell“ bekannt wurde, basiert ebenso auf dem sprachlichen Zeichen.

Dabei besagt es in Anlehnung an die Feststellung Platons, dass Sprache ein Werkzeug (Organon) darstellt (Ehlich, 1996; Pelz, 2005).

Diese Annahme zeigt eindeutig, dass Bühler einer der wenigen jener Zeit war, der sich nicht innerhalb der vom Strukturalismus gezogenen Grenzen einengen lassen wollte. Ein wesentlicher Unterschied im Vergleich zum strukturalistischen Grundmodell besteht darin, dass er die Perspektive auf die sprachlichen Zeichen erweiterte. Er machte sich nicht nur über ihre Form, sondern auch über ihre Funktion und Verwendungsweise Gedanken. De Saussure deutete diese Problematik auch an, stellte jedoch die Funktion von Zeichen nicht in den Mittelpunkt (Gross, 1998; Ernst, 2002).

Bühler schrieb sprachlichen Zeichen drei Funktionen zu und ging davon aus, dass Zeichen nur unter Einbeziehung der BenutzerInnen beschrieben werden können. Laut Bühler bestehen die Grundfunktionen von Sprache in der Darstellung, im Ausdruck und im Appell. Dabei kommt der Darstellungsfunktion eine dominante Rolle zu, wodurch die Sprache ihre Funktion in erster Linie in der Darstellung oder Abbildung der Welt erfüllt (Ernst, 2002). Diese drei grundlegenden Funktionen (s. *Abbildung 2*), die jedes Zeichen in verschiedener Gewichtung hat, wurden von Bühler am Beispiel einer Kommunikationssituation verdeutlicht:

Zwei Personen befinden sich in einem Zimmer, wobei die eine plötzlich feststellt, dass es draußen regnet. Sie äußert das Schallphänomen /es're:gnət/. Diese Lautkette gilt als

- (1) Symbol: Es stellt einen meteorologischen Sachverhalt dar;
- (2) Symptom: Es kann den inneren Zustand des Sprechers ausdrücken;
- (3) Signal: Es wird den Hörer veranlassen, einen Regenschirm zu holen, ein Taxi zu bestellen usw. (Amman, 1988; Gross, 1998).

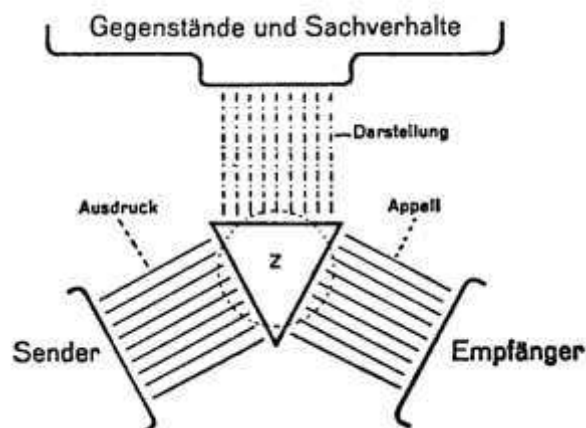


Abbildung 2: Organonmodell von Bühler (1982, zit. nach Graefen/Liedke, 2008: 54)

Zu erklären bleibt noch, dass der Kreis in der Mitte das Schallphänomen darstellt. Das Dreieck bedeutet die Zeichenfunktion, die dieses Schallphänomen hat und bei Bühler dreifach ist. Das Dreieck und der Kreis decken sich nicht, was darauf hinweist, dass nicht alles am Schallphänomen mit seiner Zeichenfunktion zu tun hat und dass der Empfänger⁴ dieses Irrelevante nicht berücksichtigt, sondern nur das Relevante am Schallphänomen beachtet. Dieses Prinzip nennt Bühler die *abstraktive Relevanz*. Andererseits fallen bestimmte Teile des Dreiecks aus dem Kreis. Dies bedeutet, dass der Zeichenträger häufig Defizite aufweist und dabei beispielsweise einzelne Laute der Sprachäußerung nicht hörbar sind. Dennoch ist der Empfänger in der Lage, die Äußerung durch *apperzeptive Ergänzung* zu vervollständigen (Pelz, 2005).

Im Vergleich zum dyadischen Zeichenmodell von de Saussure, das sich auf die statische Beziehung von zwei physischen Größen – Signifikant und Signifikat – beschränkt und somit die außersprachliche Wirklichkeit ausklammert, weist das Modell von Bühler eine hohe Komplexität auf. Dies zeigt sich darin, dass er die Beziehungen zum Sender und Empfänger in sein Modell einbezog (Gross, 1998; Pelz, 2005).

Eine weitere Neuartigkeit seines Ansatzes war die Betrachtung des Sprechens als ein Teil des Handelns. Bühler setzte sich mit der Sprache nicht als statisches Gebilde auseinander, sondern entdeckte den Handlungscharakter der Sprache wieder und integrierte damit die außersprachliche Wirklichkeit in sein Modell, die für de Saussure und Chomsky außerhalb der Sprachwissenschaft lag. Aus der Einbettung der Sprache in Handlungszusammenhänge folgt die Konsequenz, dass sprachliche Zeichen durch situative Einflüsse bedingt sind und sehr flexibel vom Sender und Empfänger verstanden werden können (Gross, 1998; Ehlers, 1996; Pelz, 2005; Graefen/Liedke, 2008).

Bühlers Ansatz unterscheidet sich von den vorherigen Konzeptualisierungen von Sprache erheblich. Trotz dieser neuartigen Erkenntnisse fand die Rezeption seiner „Sprachtheorie“ erst später statt. Obwohl sein Modell im Bereich der Linguistik jahrzehntelang noch unbeachtet blieb, besteht kein Zweifel, dass er mit seinem Funktionsmodell einen wichtigen Beitrag zur späteren pragmatischen Wende der Sprachwissenschaft leistete (Ehlers, 1996; Linke et al. 2004).

⁴ In der vorliegenden Arbeit schließen die gewählten männlichen Formen *Sender* und *Empfänger* die weiblichen Formen *Senderin* und *Empfängerin* gleichberechtigt ein.

Als ein weiterer Vorläufer der pragmatischen Wende lässt sich **Charles W. Morris** betrachten, der durch die grundlegenden Arbeiten von Charles S. Peirce beeinflusst wurde und die Entstehung der Pragmatik als Lehre vom Zeichengebrauch und Sprachhandeln in begrifflicher Hinsicht vorbereitete. Im Gegensatz zu de Saussure ging Morris von drei Dimensionen des Zeichenträgers aus, die gleichzeitig auch drei wichtige linguistische Beschreibungsebenen darstellen: 1. die *syntaktische* Dimension, die die Beziehung zu anderen Zeichenträgern kennzeichnet, 2. die *semantische* Dimension, die die Beziehung zum Objekt repräsentiert und 3. die *pragmatische* Dimension, die die Beziehung zwischen den anderen Zeichenträgern und den ZeichenbenutzerInnen darstellt (s. *Abbildung 3*). Das Modell von Morris zeigt auch, dass Sprache ohne ihre BenutzerInnen nicht denkbar ist. Aus seinem Modell wurde daher später der Begriff *Pragmatik* entnommen und für das Konzept *Sprache als Handlung* in der Bezeichnung *linguistische Pragmatik* genutzt (Ehlers, 1996; Gross, 1998; Müller, 2002; Nagy, 2005; Pelz, 2005).

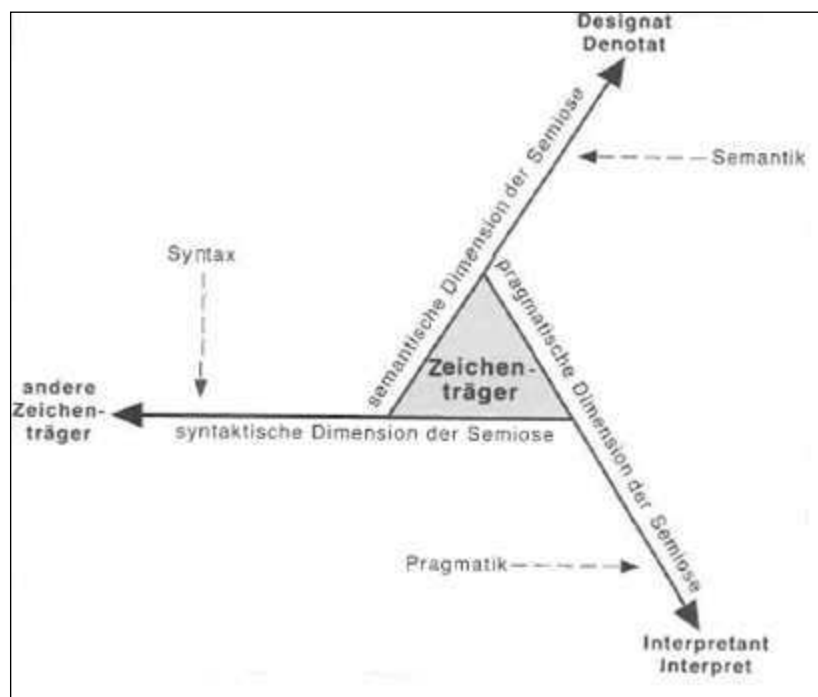


Abbildung 3: Zeichenmodell von Morris (1972: 94)

Es sei hier noch auf einen anderen Vorläufer der pragmatischen Wende, auf **Ludwig Wittgenstein** hingewiesen, der mit seinen „Philosophischen Überlegungen“ über seine Frühzeit hinausging. Er stellte den Zeichenbegriff bereits kurz nach seiner Entwicklung in Frage und somit auch jene Selbstverständlichkeiten, auf denen die europäische Beschäftigung mit Sprache basierte. Ausgangspunkt seiner Überlegungen war die Erfahrung, dass es unmöglich ist, exakte Aussagen mit der Sprache machen zu können. Anstatt jedoch Fragen in

Bezug auf die Absolutheit von Sprache zu stellen, schlug er vor, zur Erfassung der Bedeutung eines Wortes seinen jeweiligen Gebrauch zu beachten. Zu diesem Zweck führte er den Begriff des *Sprachspiels* ein. Sprachspiele sind nach Wittgenstein Funktionseinheiten der Sprache, die beispielsweise Befehlen, Bitten, Danken, Fluchen, Grüßen usw. umfassen. Dies hatte zur Folge, dass die Bedeutung von Wörtern relational ist und folglich der Handlungscharakter von Sprache herauszuheben ist (Ehlich, 1996; Ernst, 2002, 2004).

Die pragmatische Wende der Sprachwissenschaft

Aus dem Obigen geht hervor, dass in der Sprachwissenschaft Fragestellungen in Bezug auf den Sprachgebrauch lange Zeit im Hintergrund blieben oder nur ansatzweise thematisiert wurden. Erst in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts begannen einzelne Sprachwissenschaftler ein Interesse an pragmatischen Fragen zu zeigen. Die Anstöße dazu kamen aus verschiedenen Richtungen. Einerseits wurde innerhalb der Linguistik immer wieder erkannt, dass gewisse Phänomene nur unter Einbezug situationsbezogener Kategorien erklärt werden können. Andererseits prägte der gesellschaftliche Kontext auch diese Entwicklungen: StudentInnen und DozentInnen der 68er Generation forderten, die Linguistik zu einer „nützlichen Wissenschaft“ zu machen. Dies konnte nur unter Einbezug der Sprachverwendung in sprachwissenschaftliche Untersuchungen geschehen (Ernst, 2004; Linke et al. 2004).

Diese Einflüsse bewirkten die pragmatische Wende in der Linguistik, wodurch sich neue Fachrichtungen vor allem der Soziolinguistik, der Textlinguistik und der Pragmalinguistik ausbildeten. Der Gegenstandsbereich der Linguistik erweiterte sich und die mündliche Rede (*Parole* oder *Performanz*) wurde zu einem zentralen Untersuchungsgegenstand erklärt. Es wurde davon ausgegangen, dass der Sprachgebrauch nicht mit einer bloßen Anwendung von sprachsystematischen Möglichkeiten gleichzusetzen ist. Im Gegensatz zur systemorientierten Perspektive liegt der Performanz nicht nur das Zeichensystem der Sprache, sondern auch das System von Sprachgebrauchsregeln zugrunde. Dementsprechend wurde die Frage in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt, welche Regeln des Sprachgebrauchs die Form und Interpretation sprachlicher Äußerungen beeinflussen (Ernst, 2002, 2004; Linke et al. 2004).

Die Sprechakttheorie von John L. Austin und John R. Searle

Beim Vollzug dieses Paradigmenwechsels spielte u.a. auch der Sprachphilosoph **John L. Austin** eine bedeutende Rolle. Er begründete die Sprechakttheorie, die als ein Kernbereich der Pragmatikforschung gilt (Kindt, 2002). Die Grundlagen seiner Theorie fasste er in einer

Vorlesungsreihe mit dem Titel „How to do things with words“ (1955) zusammen, die von den Untersuchungen Wittgensteins maßgeblich beeinflusst wurde. Den Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildete die Einsicht, dass Sätze nicht als philosophische Urteile, sondern als Äußerungen und Handlungen betrachtet werden sollen. Er unterschied Feststellungen, die wahr oder falsch sein können, von Äußerungen, die weder falsch noch wahr sein können, sondern glücken oder nicht glücken können. Letztere nannte er *performative Äußerungen* im Gegensatz zu den *konstativen*, d.h. feststellenden Äußerungen. Später gab er jedoch diese Unterscheidung auf und gelangte zum Schluss, dass alle sprachlichen Äußerungen unter dem Handlungsgesichtspunkt untersucht werden können (Panther, 1977; Gross, 1998; Kindt, 2002; Busch/Stenschke, 2007).

Zur Beantwortung der Frage, wie eine sprachliche Äußerung zu einer Handlung wird, führte Austin drei Teilakte ein. *Der lokutionäre Akt* ist die Äußerung selbst mit einem bestimmten Sinn und einer Referenz. *Der illokutionäre Akt* gilt als Zentrum des Sprechakts und entsteht durch die illokutive Kraft. Darunter wird das kommunikative Ziel verstanden, das man mittels einer bestimmten Äußerung erreichen kann, d.h. durch die Äußerung eines Satzes (die Lokution) wird etwas versprochen, festgestellt, angeboten usw. *Der perlokutionäre Akt* weist auf die Wirkungen hin, die durch die Äußerung eines Satzes hervorgerufen werden. Da der illokutionäre Akt die Verbindung zwischen dem innersprachlichen und außersprachlichen Bereich darstellt, konzentrieren sich pragmalinguistische Untersuchungen in erster Linie auf diesen Akt (Gross, 1998; Ernst, 2002, 2004).

Die Bedeutung Austins ist u.a. in der Auflösung der Dichotomie von konstativen und performativen Äußerungen zu sehen. Seine eher philosophisch geprägten Überlegungen zu den Sprechakten griff sein Schüler, der amerikanische Linguist **John R. Searle** auf. Er baute seine eigene Sprechakttheorie auf und stellte sie in seinem Buch „Speech Acts“ (1969) dar. Im Vergleich zu Austin unterschied Searle vier Teilakte, die den sprachlichen Akt ausmachen, indem er den ersten Akt aufspaltete. Dem Äußerungsakt folgt der propositionale Akt, durch dessen Vollzug eine wahre oder eine falsche Aussage über die Welt gemacht wird. Daraus wird ersichtlich, dass Searle auf eine möglichst exakte Sprechaktanalyse abzielte (Busch/Stenschke, 2007).

Bereits Austin unternahm den Versuch, eine Theorie für die Glückensbedingungen von performativen Äußerungen zu entwickeln. Diese Theorie war die Grundlage für die spätere Entwicklung der sogenannten Sprechaktregeln von Searle. Die Grundidee war, dass dem

Zustandekommen und Glücken verschiedener Illokutionen – und damit von Sprechakten – spezifische Bedingungen zugrunde liegen. Diese können als Regeln verstanden werden, an die sich die Sprecher halten müssen, wenn sie erfolgreich handeln wollen. Dieser Gedanke ist insofern wichtig, weil damit beleuchtet wird, dass beim sprachlichen Handeln Sprecher ebenso mit Regelhaftem zu tun haben wie im Bereich der Grammatik. Für den korrekten Vollzug des Sprechakts *Aufforderung* lassen sich beispielsweise die folgenden Regeln formulieren:

- 1) *Regel des propositionalen Gehalts* (z. B. Eine Aufforderung enthält einen propositionalen Teil, in dem eine zukünftige Handlung des Hörers ausgedrückt wird.);
- 2) *Einleitungsregeln* (z. B. Der Hörer ist in der Lage, die gewünschte Handlung durchzuführen.);
- 3) *Aufrichtigkeitsregel* (z. B. Der Sprecher wünscht die Durchführung der Handlung, zu der er den Hörer auffordert.);
- 4) *wesentliche Regel* (z. B. Der Vollzug einer Aufforderung gilt als der Versuch, den Hörer zur ausgedrückten Handlung zu bewegen.) (Panther, 1977; Gross, 1998; Ernst, 2002; Linke et al. 2004).

Mit diesen Regeln gab Searle ein Beispiel, wie Sprechakte analysiert werden können. Das heißt jedoch nicht, dass alle Sprechakte in das gleiche Schema passen. Dazu wurde inzwischen viel Arbeit geleistet und noch viel Arbeit ist dazu zu leisten (Gross, 1998).

Als ein weiteres Verdienst von Searle gilt seine Sprechakt-Klassifikation, die auf dem Begriff der *illokutionären Absicht* oder des *illokutionären Zwecks* beruht. Der illokutionäre Zweck einer Äußerung ist das, was der Sprecher mit seiner Äußerung vollziehen möchte. Searle teilt die Sprechakte in die folgenden fünf Illokutionstypen ein:

- 1) *Repräsentative*: Der Sprecher gibt zu erkennen, was er glaubt (z. B. Behauptungen, Feststellungen).
- 2) *Direktiva*: Der Sprecher gibt zu erkennen, was der andere tun soll (z. B. Befehle, Anordnungen, Fragen, Bitten).
- 3) *Kommissiva*: Der Sprecher gibt zu erkennen, was er selbst vorhat zu tun (z. B. Versprechen, Drohungen).
- 4) *Expressiva*: Der Sprecher gibt seine Einstellung bekannt (z. B. Danksagungen, Gratulationen, Emotionsausdrücke).

5) *Deklarativa*: Der Sprecher gibt zu erkennen, was in einem bestimmten institutionellen Rahmen der Fall sein soll (z. B. Taufe, Worterteilung, Kriegserklärung) (Panther, 1977; Linke et al. 2004).

Eine vollständige Darstellung der Sprechakttheorie von Austin und Searle würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, daher werden im Folgenden ausgewählte zentrale Grundbegriffe der Sprechakttheorie skizziert, die für die Analyse der empirischen Daten eine Relevanz aufweisen:

- Der Begriff *performatives Verb* wurde von Austin entwickelt. Er machte die Beobachtung, dass bestimmte Verben wie *warnen*, *versprechen*, *wetten* usw. zum Ausführen von Sprechakten besonders geeignet sind. Im Gegensatz zu den feststellenden *konstativen Verben* nannte er sie performative Verben (Ernst, 2002).

- Werden performative Verben in der ersten Person Präsens Indikativ Aktiv verwendet, kann man mit ihnen den jeweiligen Akt vollziehen. In diesem Fall geht es um *explizit performative Äußerungen*. Die performative Verwendung performativer Verben wird auch oft mit der Partikel *hiermit* begleitet, wodurch die Tatsache unterstrichen wird, dass im Moment des Aussprechens der einschlägigen Worte die entsprechende Handlung durchgeführt wird. Es wird jedoch nicht immer in diesen Formen gesprochen. Wenn die vollzogene Handlung nicht in der Denotation des vorkommenden Verbs enthalten ist, geht es um *implizit performative Äußerungen* (Gross, 1998; Linke et al. 2004).

- Sprachliche Äußerungen haben eine *illokutive Kraft*. Welche illokutive Kraft sie haben, hängt von verschiedenen sprachlichen und außersprachlichen Faktoren ab. Die expliziteste Weise, die illokutive Kraft kenntlich zu machen, ist die Verwendung eines performativen Verbs. Die zweite Möglichkeit besteht darin, aus der grammatischen Konstruktion die illokutive Kraft einer Äußerung zu erschließen. So sind beispielsweise Fragesätze und Imperativsätze durch ein anderes syntaktisches Muster und eine andere Intonation als Deklarativsätze gekennzeichnet und werden mit Fragehandlungen bzw. Aufforderungshandlungen verknüpft. Die sprachlichen Mittel, mit deren Hilfe die illokutive Kraft abgelesen werden kann, werden von Searle *Illokutionsindikatoren* genannt. Diese können in die folgenden Gruppen gegliedert werden:

- 1) lexikalische Mittel, z. B. performative Verben, Modalverben, Abtönungspartikel;
- 2) grammatische Mittel, z. B. Wortstellung, Satztypen;

3) suprasegmentale Mittel, z. B. Intonation und Akzent (Panther, 1977; Staffeldt, 2009; Ehrhardt/Heringer, 2011).

- Innerhalb der Sprechakttheorie stellen die sog. *indirekten Sprechakte* ein spezifisches Phänomen dar. Sie liegen vor, wenn eine andere Illokution als die durch Indikatoren angezeigte vorliegt oder wenn eine zusätzliche Illokution vorliegt. In diesen Fällen realisiert der Sprecher zwei illokutionäre Akte. Searle ist in dem Sinne kommunikativ orientiert, dass er den tatsächlichen Akt primären Akt nennt (Ernst, 2004; Linke et al. 2004; Ehrhardt/Heringer, 2011).

Die Sprechakttheorie gilt als die am exaktesten ausgeführte und populärste Theorie der Pragmalinguistik, die zahlreiche Forschungsarbeiten in diesem Bereich anregte. Sie wurde auch in vielfältigen Bereichen als theoretischer Rahmen angewandt (Meibauer, 2008; Hindelang, 2010). Von allen Themen der allgemeinen Theorie des Sprachgebrauchs rief sie wahrscheinlich das größte Interesse hervor. Ihre Leistungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Sprechakttheorie führte zahlreiche neue Begriffe und Erklärungen in die Linguistik ein, die sich als sehr fruchtbar erwiesen. Ihre Bedeutung liegt in erster Linie darin, dass sie einige Aspekte der Kommunikation zum ersten Mal ins Blickfeld rückte, fundamentale Vorgänge bei der Kommunikation beschrieb und grundlegende Erkenntnisse über sprachliche Handlungen lieferte (Diegritz/Fürst, 1999; Ernst, 2002).

Gleichzeitig gilt die Sprechakttheorie auch als einer der meistdiskutierten Bereiche der Pragmalinguistik. Kritische Reflexionen weisen u.a. auf die Problematik der indirekten Sprechakte, die Sprecherseitigkeit und die Beschränkung auf den Satz als Untersuchungseinheit hin. Diese Problembereiche machten die Grenzen der Theorie deutlich (Levinson; 2000; Park, 2000; Ernst, 2002). Weitere Schwächen der Sprechakttheorie werden in Bezug auf jene Fachtermini thematisiert, die sich für die vorliegende Arbeit als relevant erweisen (s. Unterkapitel 4.1.3).

Funktionale Pragmatik

Im Folgenden wird der Ansatz der Funktionalen Pragmatik ausführlicher behandelt, da er der Analyse der empirischen Daten zugrunde liegt. Die Funktionale Pragmatik ist ein handlungstheoretischer Forschungsansatz, der in Opposition zur strukturalistisch geprägten Linguistik entstand und eine Weiterentwicklung unterschiedlicher Forschungsansätze darstellt. Erstens geht sie auf die Sprechakttheorie zurück, die die theoretischen Grundlagen für die pragmatische Wende vorbereitete und zur Entdeckung des Handlungscharakters von

Sprache entscheidend beitrug. Weitere Anregungen lieferten die Sprachtheorie Karl Bühlers und die soziologische Handlungstheorie. Dementsprechend betrachtet die Funktionale Pragmatik das Sprechen einer Sprache als eine besondere Erscheinungsform sozialen Handelns und berücksichtigt die Komplexität des gesamten sprachlichen Handelns innerhalb der Gesellschaft. Das Attribut *funktional* weist darauf hin, dass sprachliche Formen bestimmten Zwecken in der Kommunikation zugeordnet werden. Gerade dieser Zusammenhang von sprachlicher Form und kommunikativen Zwecks sowie gesellschaftlicher, vor allem institutioneller Strukturen steht im Fokus des Erkenntnisinteresses (Brünner/Graefen, 1994; Lüders, 2003; Graefen/Hoffmann, 2010; Redder, 2010; Vogt, 2002, 2013).

Funktionale Pragmatik betrachtet sprachliches Handeln als Teil der gesellschaftlichen Praxis, daher bildet die Kommunikation in Institutionen einen besonderen Schwerpunkt ihrer Untersuchungen. Zusammenhänge zwischen Sprache, Kommunikation und Institution lassen sich u.a. am Beispiel der Erforschung der schulischen Kommunikation beleuchten, da dort die institutionsspezifischen Handlungen und Tätigkeiten weitgehend sprachlicher Art sind (Ehlich/Rehbein, 1986, 1979; Brünner/Graefen, 1994).

Der zentrale Begriff der Funktionalen Pragmatik ist der des *sprachlichen Handlungsmusters* (Ehlich/Rehbein, 1986, 1979). Muster sind gesellschaftlich ausgearbeitete Formen, die zur Bearbeitung von wiederkehrenden kommunikativen Problemen dienen. Wenn bestimmte Probleme immer wieder vorkommen, entwickelt sich ein Standardproblem, wofür gesellschaftlich entwickelte Standardlösungen zur Verfügung stehen. Wird ein Standardproblem durch sprachliche Handlungen bearbeitet, sind die Mittel, die diesen Zweck erfüllen können, die sprachlichen Handlungsmuster. Im Muster werden das (Standard-)Problem und die (Standard-)Lösung miteinander verbunden. Dieser Zusammenhang wird *Zweck des Musters* genannt. Die Kategorie des „Zwecks“ gilt als eine für die Funktionale Pragmatik wesentliche Kategorie. Zwecke stellen das zentrale strukturierende Element sprachlicher Handlungsprozesse dar, so prägen gesellschaftlich entwickelte Zwecke besonders die komplexeren Formen des sprachlichen Handelns. Beispielhaft kann dafür das Frage-Antwort-Muster erwähnt werden, wobei das Standardproblem im Bemerken einer Wissenslücke, die Standardlösung in einer Fragestellung sowie der Antwort und der Zweck in der Weitergabe von Wissen besteht. Wenn die Menschen für das Erreichen ihrer Ziele in Kontakt mit anderen treten, dann realisieren sie sprachliche Muster. Auf diese Weise

organisieren die Muster das gemeinsame Handeln von Sprecher und Hörer (Brünner/Graefen, 1994; Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Ehlich, 2007; Redder, 2010).

Im Rahmen der Funktionalen Pragmatik werden sowohl Diskurse als auch Texte untersucht. Unter *Diskurs* wird dabei das sprachliche Handeln eines Sprechers und Hörers in einer Sprechsituation verstanden, während der Begriff *Text* das sprachliche Handeln als Überliefertes bezeichnet. Für die vorliegende Arbeit hat die funktional-pragmatische Diskursanalyse als ein Ansatz der Gesprächsforschung eine besondere Relevanz, der sich zum Ziel setzt, Strukturen und Regelmäßigkeiten in Gesprächen aufzudecken. Dabei kommt der Analysekategorie des Handlungsmusters eine zentrale Rolle zu (Brünner/Graefen, 1994; Ehlich, 2007; Weber/Becker-Mrotzek, 2012).

Die funktional-pragmatische Diskursanalyse wendet bei ihren Untersuchungen qualitative Methoden an und geht empirisch-induktiv, d.h. aufgrund der Analyse der Transkripte vor, wobei sich empirische Untersuchung und Theoriebildung bedingen. Am Beginn des Forschungsprozesses stehen die Formulierung einer Fragestellung und die Datenerhebung. Gespräche werden akustisch oder audiovisuell aufgezeichnet, um das zu untersuchende Phänomen möglichst umfassend zu dokumentieren. Im nächsten Schritt werden die Aufnahmen transkribiert. Dies ist von der Phasierung gefolgt, wobei es zu einer ersten Strukturierung der Gespräche kommt. Einen zentralen Schritt stellt die Rekonstruktion der den Äußerungsfolgen zugrunde liegenden sprachlichen Handlungsmuster dar. Die Muster haben eine abstrakte Tiefenstruktur, die durch die institutionellen Rahmenbedingungen geprägt ist und nur durch eine genaue Untersuchung erkannt werden kann. Ihr Aufbau wird durch die Identifizierung von systematisch zusammengehörigen sprachlichen Handlungen in einer Gesprächsphase bestimmt. Im Vergleich unterschiedlicher Realisierungen, die im Korpus zu finden sind, wird die Systematik schrittweise sichtbar. Am Ende der Analyse ergibt sich ein sprachliches Handlungsmuster, d.h. eine Rekonstruktion der typischen Folge von sprachlichen Äußerungen, die zur Erreichung eines bestimmten Zwecks eingesetzt werden (Lüders, 2003; Redder, 2008; Weber/Becker-Mrotzek, 2012).

Die Musterkomponenten und ihr systematischer Zusammenhang werden in einer graphischen Form eines Flussdiagramms (Praxeogramm) dargestellt, das die Binnenstruktur des Musters zeigt und die unterschiedlichen Typen des Handelns von Sprecher und Hörer beinhaltet (nicht-wahrnehmbare mentale Handlungen und wahrnehmbare Äußerungen im interaktionalen Bereich). Die entsprechenden Symbole sind mit Richtungspfeilen miteinander

verbunden. Die Übersichtlichkeit des Diagramms veranschaulicht die Handlungsmöglichkeiten der Aktanten, zu denen vor allem der Sprecherwechsel, die Wiederholbarkeit einzelner Musterpositionen oder auch der eventuelle Abbruch gehören. Anschließend kann die Musterrekonstruktion und die Analyse der sprachlichen Mittel in den größeren Rahmen einer Institutionsanalyse gestellt werden (Ehlich/Rehbein, 1986; Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Ehlich, 2007; Weber/Becker-Mrotzek, 2012). Bei der Erhebung und Analyse der empirischen Daten werden auch diese methodischen Schritte verfolgt.

2.2 Kommunikation

Infolge der pragmatischen Wende der Sprachwissenschaft wurde Sprache nicht mehr als System, sondern als ein Mittel betrachtet, das zu Zwecken der Kommunikation eingesetzt wird. Es wurde davon ausgegangen, dass Sprechende mit der Sprache handeln, wodurch ihr eine besondere Rolle beim menschlichen Handeln zukommt. Sprachliche Äußerungen sollen daher nicht mehr im leeren Raum, sondern in Handlungszusammenhänge eingebettet untersucht werden. Diese Zielsetzung wird im Bereich der linguistischen Pragmatik realisiert, die sich mit den Beziehungen zwischen Sprache, SprachbenutzerInnen und Kommunikationssituationen beschäftigt und den Sprachgebrauch von Menschen in realen Situationen analysiert (Kindt, 2002; Müller, 2002; Ernst, 2004; Linke et al. 2004; Ehrhardt/Heringer, 2011).

Die vorliegende Arbeit basiert auf dieser handlungsbezogenen Sprachbetrachtung. Da sprachliches Handeln als Teil des sozialen Handelns zwischen mindestens zwei KommunikationspartnerInnen stattfindet, ist über die Beschäftigung mit Sprache hinaus auch eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen *Kommunikation* unerlässlich. Dabei ist zu betonen, dass Sprache nicht mit Kommunikation gleichzusetzen ist. Sprache gilt zwar als eine besondere Erscheinungsform der viel grundlegenderen und stammesgeschichtlich älteren Kommunikation, aber daneben gibt es noch zahlreiche weitere Arten der Kommunikation (Ernst, 2002; Müller, 2002; Ehlich, 2007; Kocsány, 2010).

Das vorliegende Kapitel stellt den zentralen Begriff *Kommunikation* in den Mittelpunkt und beleuchtet dabei die Rolle von Sprache in ihrer Funktion als grundlegendes Mittel zur Kommunikation. Das Kapitel nimmt eine kommunikationstheoretische Perspektive auf Kommunikation ein. Einem Überblick über Kommunikation als relevanter Gegenstand verschiedener Disziplinen folgt die Darstellung ausgewählter Konzepte und Modelle, die je einen wesentlichen Aspekt von Kommunikation herausgreifen.

Die Komplexität von Kommunikation zeigt sich u.a. darin, dass sie in verbaler und nonverbaler Dimension durchgeführt wird. Verbale Kommunikation wird dabei in geschriebener und gesprochener Form realisiert (Linke et al. 2004). Ausgehend von der empirischen Forschung der Arbeit wird der Schwerpunkt auf die Charakteristika mündlichen Sprachgebrauchs gelegt.

2.2.1 Kommunikation als Gegenstand der Wissenschaft

Der gesamte Alltag ist in dem Maße von ganz unterschiedlichen Typen von Kommunikation geprägt, dass man sich kommunikativer Vorgänge oft nicht bewusst ist oder erst dann über sie nachdenkt, wenn Störungen auftauchen (Cizek et al. 2005; Böhn/Seidler, 2008; Beck, 2010; Kocsány, 2010). Wegen der Selbstverständlichkeit und Allgegenwärtigkeit des Phänomens fällt eine wissenschaftliche Erklärung von Kommunikation schwer, was sich auch darin zeigt, dass Kommunikation relativ lange nicht als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung zugelassen wurde. Ein Blick in die heutige einschlägige Fachliteratur zeigt jedoch, dass Kommunikation ein breit erforschtes Thema ist (Holly, 2001; Merten, 2007; Beck, 2010; Forgó, 2011; Röhner/Schütz, 2012).

Die Wurzeln der Kommunikationswissenschaft liegen in verschiedenen Wissenschaften, u.a. in der Literaturwissenschaft, den Textwissenschaften, dem amerikanischen Journalism Research, der Zeitungswissenschaft und der Publizistikwissenschaft. Als Urvater der Kommunikationswissenschaft kann bereits Aristoteles betrachtet werden, der sich im Rahmen der Rhetorik mit informeller Kommunikation auseinandersetzte. Eine weltweite wissenschaftliche Beschäftigung mit Kommunikation setzte jedoch erst nach dem Zweiten Weltkrieg ein (Merten, 2007).

Seitdem wurden zahlreiche Definitionen, Auffassungen und Modelle zur Kommunikation entwickelt (Merten, 2007; Beck, 2010; Gáspor, 2010; Röhner/Schütz, 2012). Merten (1999, zit. nach Beck, 2010) weist auf verschiedene Merkmale wie Profanität, Flüchtigkeit, Relationalität, Heterogenität und Selbstbezüglichkeit hin, die die Definition von Kommunikation erschweren. Im weitesten Sinne wird dabei unter Kommunikation der Transport von Informationen verstanden. Dies geht auf die ursprüngliche Bedeutung des Wortes zurück. Der Begriff *Kommunikation* stammt nämlich aus dem Griechischen und bedeutet so viel wie *Verkehr*, *Verbindung* und *Mitteilung* (Merten, 2007; Beck, 2010; Röhner/Schütz, 2012).

Es sei hier darauf hingewiesen, dass ein näheres Verständnis von menschlicher Kommunikation eine Erweiterung der auf Alltagssprachlichen Metaphern basierenden Deutung voraussetzt. Die Vorstellung, dass Kommunikation als Transport zwischen einem Sender und Empfänger verläuft, ist nicht hinreichend. Übermittlung und Transport sind nämlich lediglich Voraussetzungen für Kommunikation. Eine weitere Schwäche dieser Vorstellung liegt darin, dass die Rückkopplung zwischen dem Sender und dem Empfänger fehlt. Die vorliegende Arbeit stützt sich auf diese erweiterte Sicht von Kommunikation und betrachtet sie als einen Prozess, an dem mindestens zwei Seiten beteiligt sind und in dem sich die Bedeutung der Äußerungen herausbildet (Holly, 2001; Beck, 2010; Kocsány, 2010).

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass sich Kommunikation ähnlich dem Begriff *Sprache* durch eine hochgradige Komplexität auszeichnet. Daraus folgt, dass Kommunikation für viele Wissenschaften von Bedeutung ist und bei ihrer Erforschung zahlreiche Disziplinen zusammenwirken. Untersuchungen der Kommunikation spielen u.a. für die Didaktik, Psychologie, Soziologie, Medienwissenschaft, Ethnologie, Literaturwissenschaft, Linguistik, Journalistik und Nachrichtentechnik eine wichtige Rolle (Linke et al. 2004; Gászpor, 2010; Kocsány, 2010; Forgó, 2011; Röhner/Schütz, 2012).

Für eine Sicht der Kommunikation aus kommunikationstheoretischer Perspektive sind jene Momente relevant, die in jeder Kommunikation gegeben sind. Während für die oben erwähnten Wissenschaften bestimmte Inhalte oder einzelne Aspekte der Form und Wirkung von Kommunikation interessant sind, beschäftigt sich die Kommunikationstheorie mit den wichtigsten Bedingungen und grundsätzlichen Strukturen von Kommunikation und versucht zu erklären, was Kommunikation ist bzw. wie sie funktioniert (Linke et al. 2004). Die vorliegende Arbeit geht auch in erster Linie von kommunikationstheoretischen Erkenntnissen aus.

2.2.2 Kommunikationsmodelle

Am Anfang der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Kommunikation wird u.a. die zentrale Frage gestellt, wie Sprechende den kommunikativen Austausch gestalten, sodass ihre Äußerungen verstanden werden und die Kommunikation erfolgreich verläuft. Für die Beantwortung dieser Frage ist eine allgemeine Kommunikationstheorie notwendig, da die Sprechakttheorie diese Funktion nicht erfüllen konnte. Ihr Interesse liegt in der sprachlichen Äußerung und darin, was der Sprecher tun kann bzw. wissen muss, um einen Sprechakt zu formulieren. Fragen, wie Hörer die Illokution einer Äußerung erkennen und wie Sprecher

damit rechnen können, dass sie verstanden werden, bleiben im Rahmen der Sprechakttheorie ungeklärt (Levinson, 2000; Ernst, 2002; Linke et al. 2004).

2.2.2.1 Die Konversationsmaximen von H. Paul Grice

In seinem Aufsatz „Logik und Konversation“ (1975) unternahm H. Paul Grice einen Versuch, dies zu erklären. Die Grundidee seines Ansatzes besteht darin, dass Kommunikation kooperatives Handeln ist. Dabei geht es darum, Verständigung zu erreichen. Dies ist eine grundlegende Voraussetzung, denn Kommunikation kann nicht zustande kommen, wenn die Beteiligten nicht wenigstens ein minimales gemeinsames Interesse haben. Das allgemeine *Kooperationsprinzip*, das der kommunikativen Interaktion zugrunde liegt und dessen Einhaltung von TeilnehmerInnen erwartet wird, lautet folgenderweise: „Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, gerade verlangt wird“ (Grice, 1975, deutsche Übersetzung zit. nach Busch/Stenschke, 2007: 220).

Zur praktischen Umsetzung dieses Prinzips formulierte Grice vier Konversationskategorien, denen er jeweils eine oder mehrere *Konversationsmaximen* zuordnete (s. *Abbildung 4*). Diese rationalen Überlegungen gelten als Richtlinien für den effizienten und wirkungsvollen Sprachgebrauch (Holly, 2001; Ernst, 2002; Kindt, 2002; Linke et al. 2004; Traut-Mattausch/Frey, 2006; Röhner/Schütz, 2012).

Konversationskategorie	Konversationsmaxime
Quantität	„Versuche den nötigen Informationsgehalt zu vermitteln!“ Mache deinen Beitrag so informativ wie für den gegebenen Zweck nötig! Vermeide überflüssige Information!
Qualität	„Versuche deinen Beitrag so zu gestalten, dass er wahr ist!“ Sage nichts, was du für falsch hältst! Sage nichts, wofür dir angemessene Gründe fehlen!
Relevanz	„Sei relevant!“ Sage, was zum Thema gehört! Sage nichts, was nicht zum Thema gehört!
Modalität	„Sei klar!“ Vermeide Unklarheit und Vagheit des Ausdrucks! Vermeide Mehrdeutigkeit! Vermeide Weitschweifigkeit! Orientiere dich an logischen zeitlichen Folgen!

Abbildung 4: Konversationskategorien und Konversationsmaximen von Grice (1975, deutsche Übersetzung zit. nach Busch/Stenschke, 2007: 221)

Nach Grice verhält sich ein Sprecher kooperativ, wenn seine Formulierungen die Maximen hinreichend befolgen. Umgekehrt geht der Hörer auch davon aus, dass der Sprecher den Maximen gemäß vorgeht. Es kann jedoch vorkommen, dass die kommunikativen Grundsätze nicht zur Verständigung benutzt werden und auf ein offenes Kommunizieren zu Gunsten anderer Zielsetzungen wie Einflussnahme oder Imagearbeit verzichtet wird. In solchen Fällen zeigt sich die Kooperation darin, dass der Hörer selbst versucht, die Äußerungen des Sprechers maximengemäß zu interpretieren und dazu bestimmte Schlussprozesse, sog. *konversationelle Implikaturen* durchzuführen. Dabei erschließt der Hörer einen an eine bestimmte Äußerung geknüpften Sinn, der nicht ausgedrückt ist. Auf diese Weise können kontextabhängige Bedeutungszuordnungen erklärt werden (Holly, 2001; Kindt, 2002; Ernst, 2004; Linke et al. 2004; Busch/Stenschke, 2007; Ehrhardt/Heringer, 2011).

Von konversationellen Implikaturen unterschied Grice die sog. *konventionellen Implikaturen*, zu denen die meisten Präsuppositionen gehören. Diese sind viel weniger situationsgebunden und können aus dem sprachlich Formulierten mit großer Sicherheit erschlossen werden. Die Implikaturen bleiben immer nur hypothetisch, da der Verstehende bei seinem Schlussverfahren nur vermuten kann, worauf sich der Sprecher in seinen Äußerungen bezieht. Aufgrund der Häufigkeit, mit der dieses Verfahren angewandt wird, kann gesagt werden, dass man ihm vertrauen darf (Holly, 2001; Ernst, 2004; Linke et al. 2004).

Das Konzept von Grice lieferte wichtige Anregungen für pragmalinguistische Untersuchungen und beeinflusste auch die sozialpsychologische Forschung über Kommunikation nachhaltig. Grice ging über die Sprechakttheorie hinaus, indem er die Gelingensbedingungen einzelner Sprechakte auf den ganzen Kommunikationsprozess übertrug. Eine weitere Stärke seines Ansatzes besteht darin, dass er sprachliche Kommunikation nicht als bloßes Enkodieren und Dekodieren der Bedeutung von Wörtern und Sätzen aufzeigte, sondern den Aspekt in den Mittelpunkt stellte, dass beim Kommunizieren auch eine Vielzahl von Schlussfolgerungen über unausgesprochene Inhalte sowie über Wissen und Absichten der KommunikationspartnerInnen durchgeführt wird. Die kommunikativen Grundsätze fordern demnach eine hochgradige Aktivität von den PartnerInnen und ein ständiges Eingehen darauf, was für den/die PartnerIn wichtig, verstehbar und wahr ist (Holly, 2001; Ernst, 2002; Nagy, 2005; Traut-Mattausch/Frey, 2006).

2.2.2.2 Das Funktionsmodell von Roman Jakobson

Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde der Prozess der menschlichen Kommunikation mit verschiedenen Modellen veranschaulicht. Eine wissenschaftliche Reflexion über das Funktionieren von Kommunikation regte die Entwicklung moderner technischer Kommunikationsmedien wie beispielsweise der Funkübertragung an. Der Versuch, Kommunikationsvorgänge zu beschreiben, führte zu einem einfachen technischen Modell, das aus vier verschiedenen Elementen besteht, die notwendig sind, um von einem Kommunikationsvorgang sprechen zu können: Sender, Empfänger, Botschaft und Kanal (Böhn/Seidler, 2008).

Auch de Saussure entwickelte ein einfaches Kommunikationsmodell, ohne dafür den Terminus *Kommunikation* zu benutzen. Das Modell, das eigentlich bereits als ein erstes linguistisches Kommunikationsmodell aufzufassen ist, basiert auf dem sprachlichen Zeichen: Der Lautkörper gelangt zum Ohr, worauf das Gehirn eine Vorstellung erzeugt, der Empfänger wird zum Sender und sendet einen Lautkörper aus usw. (Ernst, 2004).

Dieses Modell entwickelte u.a. der russische Linguist Roman Jakobson am Ende der 60er Jahre weiter, indem er die oben genannten vier Elemente um zwei weitere Bestandteile – Kode und Kontext – erweiterte und die Begriffe *Botschaft* und *Kanal* durch *Mitteilung* und *Kontakt* ersetzte (s. *Abbildung 5*). Die Bedeutung des Modells liegt darin, dass Jakobson die Wichtigkeit des Kontexts und damit die Relevanz der Rahmenbedingungen erkannte. In verschiedenen Kontexten öffnen sich verschiedene Interpretationsspielräume für die Kommunikation. Erfolgreiche Kommunikation setzt nicht nur einen Sender und Empfänger voraus, die durch einen Kanal miteinander verbunden sind. Vielmehr ist die Wahl eines Kodes notwendig, der an die Situation und den/die PartnerIn angepasst ist. Dieser Wahl liegt jedoch die Kenntnis des Kontexts zugrunde (Ernst, 2004; Böhn/Seidler, 2008; Gászpor, 2010).

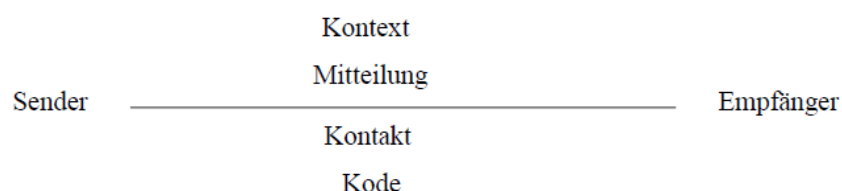


Abbildung 5: Kommunikationsmodell nach Jakobson (1960, zit. nach Pelz, 2005: 28)

In seinem bipolaren Modell ging Jakobson von sechs grundlegenden Faktoren aus, die zum Zustandekommen von Kommunikation notwendig sind. An jedes Element knüpfte er dann eine besondere Leistung, eine sprachliche Funktion (s. *Abbildung 6*). Diese werden im Folgenden einzeln erörtert:



Abbildung 6: Kommunikationsmodell von Jakobson mit den Sprachfunktionen
(1960, zit. nach Pelz, 2005: 33)

- Vom Aspekt des Senders hat die Sprache eine expressive, *emotive* Funktion. Emotiv werden die Informationen bezeichnet, die der Sender über sich mitteilt. So gibt beispielsweise die Ausdrucksweise des Senders Auskunft über seine Herkunft oder seinen Bildungsstand.
- Dem Empfänger ist die *konative, appellative* Funktion zugeordnet. Diese drückt den Aspekt aus, dass durch die Kommunikation beim Empfänger etwas erreicht werden soll. So kann das Ziel der Kommunikation sein, seine Einstellung oder seinen Wissensstand zu verändern (z. B. Werbung, Propaganda).
- Die *referenzielle* Funktion bezieht sich auf das Verhältnis der Kommunikation und der Umwelt. Hier ist der Kontext relevant, in dem die Kommunikation abläuft bzw. hier wird auf Gegenstände verwiesen, um die es sich handelt.
- Die *poetische* Funktion von Zeichen bezeichnet die Mitteilung und deren Gestaltung. Dementsprechend kommen einer Mitteilung beispielsweise die Merkmale „schön“, „auffällig“, „kunstvoll“ zu. Mit diesem Aspekt beschäftigen sich hauptsächlich die Kunst, das Design und die Werbung.
- Zwischen dem Sender und Empfänger gibt es einen Kontakt, damit die kodierte Nachricht weitergeleitet werden kann. Eine wichtige Funktion der Sprache ist auch diese kontaktschaffende Funktion, die *phatische* Funktion genannt wird. Um diese Funktion geht es bei der Frage „Hören Sie mich noch?“ im Fall eines gestörten Telefongesprächs.

– Im Gegensatz dazu thematisiert die *metasprachliche* Funktion nicht, ob eine Mitteilung korrekt übermittelt, sondern ob sie in ihrer Bedeutung verstanden wurde. Die Bezeichnung *metasprachlich* weist darauf hin, dass in diesem Fall über die Sprache gesprochen wird. Dies kommt in der Frage „Haben Sie verstanden, was ich damit sagen will?“ zum Ausdruck (Böhn/Seidler, 2008; Gászpor, 2010; Kocsány, 2010).

Das Modell von Jakobson erlangte seine Bedeutung besonders in der militärischen Kommunikation. Jakobsons wichtiges Verdienst besteht darin, dass er sechs Funktionen sprachlicher Kommunikation unterschied und damit das Organonmodell von Bühler erweiterte (s. Unterkapitel 2.1.2.2). Die Rückkopplung zwischen dem Sender und Empfänger bildet jedoch keinen integrierten Bestandteil des Modells (Ernst, 2004; Forgó, 2011).

2.2.2.3 Die Kommunikationsaxiomen von Paul Watzlawick

Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit wird die dem obigen Modell zugrunde liegende Vorstellung von Kommunikation mit einem weiteren Aspekt ergänzt. Dazu wird im Folgenden das Modell von Paul Watzlawick erörtert. Er legte den Grundstein aller gängigen Kommunikationstheorien und wies in seinem Modell auf die psychologischen Aspekte des Kommunizierens hin (Cizek et al. 2005; Traut-Mattausch/Frey, 2006). Er postulierte die folgenden fünf Axiome:

Axiom 1: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al. 2000: 53). Laut dieser These hat jedes Verhalten in einer interpersonalen Situation Mitteilungsscharakter. Auch nicht-intentionales und nicht-interaktives Verhalten werden demnach als kommunikativ bezeichnet, weil für den/die Rezipienten/Rezipientin alles, was er/sie wahrnimmt, interpretierbar ist, unabhängig davon, ob der/die Partner/Partnerin es gewollt oder ungewollt ausdrückt. Dabei kann man nicht nur mit Worten kommunizieren, sondern auch mit paralinguistischen Mitteln (z. B. Tonfall, Pause, Lachen usw.). Dementsprechend teilen sowohl Schweigen als auch Worte eine bestimmte Botschaft mit (Watzlawick et al. 2000; Cizek et al. 2005; Traut-Mattausch/Frey, 2006).

Axiom 2: „Jede Kommunikation hat einen Inhalt- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“ (Watzlawick et al. 2010: 56). Der Inhaltsaspekt erhält die Aufgabe der Informationsvermittlung, während der Beziehungsaspekt darauf hinweist, wie die Information aufzufassen ist. Der Beziehungsaspekt zeigt also, wie der Sender vom Empfänger verstanden werden möchte und wie er die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht. Es ist wichtig zu bemerken, dass keine

rein informative Kommunikation existiert, denn jede Äußerung enthält immer auch eine Aussage über die Beziehung. Watzlawick bringt hierfür das bekannte Beispiel, in dem sich Frau „A“ erkundigt, ob die Perlen in der Halskette von Frau „B“ echte Perlen seien. Die Frage ist als ein Ersuchen um Information über einen Gegenstand zu deuten, gleichzeitig wird jedoch mit dieser Frage auch die Beziehung zu Frau „B“ definiert. Die Art und Weise, wie Frau „A“ fragt, kann Freundlichkeit, Neid, Bewunderung oder eine andere Einstellung gegenüber Frau „B“ zum Ausdruck bringen. Für die Überlegungen von Watzlawick ist hier wichtig, dass es hier nicht tatsächlich um die Perlen oder ihre Echtheit geht, sondern darum, dass durch die Kommunikation die gegenseitige Beziehung definiert wird (Watzlawick et al. 2000; Cizek et al. 2005; Traut-Mattausch/Frey, 2006).

Axiom 3: „Die Natur der Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt“ (Watzlawick et al. 2000: 61). Dieses Axiom basiert auf der Annahme, dass Kommunikation einen ununterbrochenen Austausch von Mitteilungen darstellt und daher kreisförmig ist. TeilnehmerInnen legen ihr jedoch eine Struktur zu Grunde, was als Interpunktion von Ereignisfolgen bezeichnet werden kann. Das subjektive Bewusstsein der Personen strukturiert Kommunikation in der Annahme, dass es einen Anfang gibt. Daher wird die Interaktion in der Art interpretiert, dass das eigene Verhalten eine Reaktion auf das Verhalten des anderen darstellt. Watzlawick veranschaulicht das mit dem folgenden Beispiel: Eine Ehefrau beschwert sich, weil ihr Mann sich ständig zurückzieht. Der Mann begründet dies damit, dass seine Frau zum übertriebenen Nörgeln neigt. Die Frau nörgelt also und der Mann zieht sich zurück. Weil er sich zurückzieht, nörgelt sie. Es ist ersichtlich, dass es hier um einen Teufelskreis geht. Sowohl der Mann als auch die Frau fassen ihr eigenes Verhalten als Reaktion und das Verhalten des anderen als Ursache auf. Einen Ausweg aus diesem Teufelskreis könnte die Metakommunikation anbieten, d.h. wenn ein Gespräch über die Beziehung stattfinden würde (Watzlawick et al. 2000; Cizek et al. 2005; Traut-Mattausch/Frey, 2006).

Axiom 4: „Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten“ (Watzlawick et al. 2000: 68). Watzlawick unterscheidet die digitale und die analoge Kommunikation. Im Falle der digitalen Kommunikation wird dem Objekt willkürlich ein Name gegeben. Dieser Begriff an sich hat mit dem Objekt nichts zu tun. Er ist einfach so definiert und wird in der Sprache und Schrift so verwendet. Diese Art der Kommunikation ist hauptsächlich für die Übermittlung von Inhaltsaspekten geeignet. Demgegenüber übermittelt die analoge Kommunikation vor allem Beziehungsaspekte. Analog sind Kennzeichnungen,

die eine Ähnlichkeitsbeziehung zu den Gegenständen haben (z. B. Gestik, Mimik). Wenn eine Person beispielsweise etwas nicht verstanden hat, kann sie das digital mitteilen, indem sie sagt: „Dies habe ich jetzt nicht verstanden.“ oder analog, indem sie die Stirn runzelt (Watzlawick et al. 2000; Cizek et al. 2005; Picot et al. 2008).

Axiom 5: „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht“ (Watzlawick et al. 2000: 70). Nach Watzlawick wird zwischen symmetrischer und komplementärer Beziehungsform unterschieden. Die Grundlage einer komplementären Beziehungsform ist die Unterschiedlichkeit der Kommunikationspartner. Das Verhalten der einen Person wird durch das der anderen ergänzt (z.B. Beziehung zwischen der Mutter und dem Kind, dem Arzt und dem Patienten oder dem Lehrer/der Lehrerin und dem Schüler/der Schülerin). Die symmetrische Beziehungsform beschreibt eine Beziehung, die auf der Gleichheit der Kommunikationspartner basiert. Sie bemühen sich, eine spiegelbildliche Beziehung zu erreichen und Ungleichheiten zu vermindern, was zu einem Wettkampf zwischen ihnen führen kann (Watzlawick et al. 2000; Cizek et al. 2005; Picot et al. 2008).

Von den Axiomen von Watzlawick et al. (2000) hat der zweite Axiom, der sich auf die zwei Aspekte der Kommunikation bezieht, eine besondere Relevanz für die vorliegende Arbeit (s. Unterkapitel 3.2.2 und 4.1.2.2).

2.2.2.4 Das Vier-Seiten-Modell von Friedemann Schulz von Thun

Im Gegensatz zu den Sender-Empfänger-Modellen stellte das Vier-Seiten-Modell von Friedemann Schulz von Thun eine weitere Erweiterung dar. Die Vorteile des Modells sind in erster Linie sein Anwendungsbezug und seine Praktikabilität, daher wurde es das meist zitierte Kommunikationsmodell in der betrieblichen Weiterbildung. In sein Modell integrierte von Thun u.a. die Ideen von Watzlawick und Bühler, aber drei von den vier Konversationsmaximen von Grice sind implizit auch vorzufinden. Im Modell ging Schulz von Thun von vier Perspektiven der Kommunikation aus: Jede Nachricht, die der Sender dem Empfänger übermittelt, stellt eine Einheit dar, die vier Botschaften umfasst. Die vier Seiten einer Nachricht sind die folgenden (s. *Abbildung 7*):

1. Sachinhalt: Eine Nachricht enthält meistens Informationen und Tatsachen, die der Sender dem Empfänger mitteilen möchte.

2. *Selbstoffenbarung*: In jeder Nachricht sind Informationen über die sendende Person zu finden, die entweder intentional (z. B. wenn jemand zeigt, dass er/sie sich auf einem bestimmten Gebiet auskennt) oder unbeabsichtigt (z. B. Zittern als Zeichen von Aufregung oder Angst) vermittelt werden.

3. *Beziehungsaussage*: Sie drückt aus, wie der Sender zum Empfänger steht. Dies zeigt sich meist in der Art und Weise, wie die Botschaft formuliert wird.

4. *Appell*: Wenn der Sender etwas mitteilt, will er damit oft etwas bewirken. In diesem Fall soll eine Nachricht den Empfänger dazu bringen, bestimmte Dinge zu tun oder zu unterlassen, zu denken oder zu fühlen (Bodolay, 2009; Hilsenbeck, 2011; Röhner/Schütz, 2012).



Abbildung 7: Die vier Seiten einer Nachricht nach Schulz von Thun (1981, zit. nach Bodolay, 2009: 116)

Der Schwerpunkt einer Nachricht liegt meistens auf einer oder zwei von den vier Kommunikationsebenen, aber in jedem Fall wird auch etwas zu den anderen Aspekten vermittelt. Das Nachrichtenquadrat gilt nicht nur für den Sender, sondern auch für den Empfänger. Dementsprechend postulierte von Thun auch „vier Ohren“, mit denen sich der Empfänger die Nachricht anhört. Die Interpretation des Empfängers hängt davon ab, welches „Ohr“ bei ihm gerade eine dominante Rolle spielt:

1. *das Sachohr* (Wie soll der Sachverhalt verstanden werden?)
2. *das Selbstoffenbarungsohr* (Was für eine Person ist das?)
3. *das Beziehungsohr* (Wie redet diese Person mit mir? Wen glaubt sie, vor sich zu haben?)
4. *das Appellohr* (Was soll ich tun, denken, fühlen?)

Nach diesem Modell liegen Schwierigkeiten in der Kommunikation vor, wenn die Intention des Senders nicht mit der Wahrnehmung des Empfängers zusammenfällt (z. B. Der Sender vermittelt eine Nachricht auf der Appellebene und bittet um Hilfe, der Empfänger achtet jedoch auf die Beziehungshinweise und drückt sein Mitgefühl aus.). Die Qualität der Kommunikation hängt demnach davon ab, wie das Gemeinte vom Empfänger erschlossen wird. Nach von Thun können die Gründe für Kommunikationsstörungen auch darin liegen,

dass sich beim Empfänger einseitige Empfangsgewohnheiten ausgebildet haben. Wenn beispielsweise das Appellohr wesentlich größer als die anderen ist, hat der Empfänger einen besonders starken Wunsch, den Bedürfnissen des Senders zu entsprechen. Daher wird er auch auf Aussagen, bei denen nicht der Appellaspekt dominiert, appellorientiert reagieren (Cizek et al. 2005; Traut-Mattausch/Frey, 2006; Hilsenbeck, 2011; Röhner/Schütz, 2012).

2.2.3 Verbale Kommunikation

Ein wichtiges Charakteristikum menschlicher Kommunikation ist, dass bei ihrer Durchführung mehrere Kanäle eingesetzt werden können. Kommunikation wird durch Zeichen, Schriftsprache, Bilder oder die menschliche Sprache ermöglicht. Grundsätzlich wird zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation unterschieden, die gemeinsam die Komplexität von Kommunikationsprozessen ergeben (Kulbe, 2009; Gászpor, 2010).

Die grundlegendste Kommunikation von Menschen ist die sprachliche (verbale) Kommunikation. Diese hat für die vorliegende Arbeit eine besondere Relevanz. Im Vergleich zu anderen Kommunikationskanälen kommt der verbalen Kommunikation eine besondere Bedeutung zu, denn durch sie können fast alle Arten von Informationen vermittelt werden. Verbale Kommunikation läuft mit Hilfe der Sprache ab, die als die komplexeste Form aller Symbolsysteme bezeichnet wird (Gászpor, 2010; Kocsány, 2010).

Sprachliche Äußerungen können lautlich oder in schriftlich fixierter Form realisiert werden, wobei von Mündlichkeit und Schriftlichkeit gesprochen wird. Dies stellt jedoch nur ein erstes Kriterium dar, denn lautlich realisierte Äußerungen können Merkmale der Schriftlichkeit (z. B. eine feierliche Rede) und niedergeschriebene Äußerungen auch die Merkmale der Mündlichkeit aufweisen (z. B. Privatbriefe unter Freunden) (Schlieben-Lange, 1983, zit. nach Koch/Österreicher, 2008). Dementsprechend können sprachliche Äußerungen einerseits *medial* (phonisch vs. graphisch), andererseits aber auch *konzeptionell* (gesprochen vs. geschrieben) unterschieden werden (Söll, 1985, zit. nach Koch/Österreicher, 2008). Dies widerspricht jedoch nicht der intuitiven Erfahrung, dass das phonische Medium besondere Merkmale der gesprochenen Konzeption, und das graphische Medium Merkmale der geschriebenen Konzeption aufweist (Koch/Österreicher, 2008).

Für die vorliegende Arbeit hat der phonisch realisierte und in konzeptioneller Hinsicht der gesprochene Sprachgebrauch eine besondere Relevanz, daher wird im Folgenden der Schwerpunkt auf die Merkmale des gesprochenen Sprachgebrauchs gelegt. Ein grundlegendes Merkmal, das gesprochenen Sprachgebrauch von dem geschriebenen Sprachgebrauch

unterscheidet, ist die gemeinsame Präsenz des Senders und Empfängers in der gleichen zeitlichen und räumlichen Situation. Diese Bedingungen ermöglichen den Beteiligten ein hohes Maß an Eindeutigkeit, das bei den medial vermittelten Kommunikationsformen verloren geht. GesprächspartnerInnen sehen die Reaktionen und haben ständig die Möglichkeit, sich zu korrigieren oder bei Verständnisproblemen nachzufragen (Böhn/Seidler, 2008; Koch/Österreicher, 2008).

Neben der semantischen Ebene kommt auch dem Ausdruck von Emotionen eine besondere Rolle zu. So kann beispielsweise die Stimme der Beteiligten das Gesagte unterstreichen. Ferner wird auch ermöglicht, mit parasprachlichen Zeichensystemen wie Mimik, Gestik und Proxemik zu operieren (Böhn/Seidler, 2008).

Im Gegensatz zur schriftlichen Kommunikation ist eine Speicherung im Fall der mündlichen Kommunikation normalerweise nicht üblich. Sprecher und Empfänger können keine grenzenlose Menge von Informationen aufnehmen. Dadurch ergibt sich, dass sich der mündliche Stil erheblich davon unterscheidet, was man im Falle von schriftlichen Texten als angemessener Stil betrachtet. In einem mündlichen Vortrag werden beispielsweise kurze Sätze und wiederholte Umschreibungen bevorzugt. Ein komplizierter Satzbau und Unterordnungen sind daher zu vermeiden. Die Rede sollte eher gegliedert werden, damit Verständlichkeit gesichert wird und die Aufmerksamkeit der ZuhörerInnen aufrechterhalten wird (Gászpor, 2010; Kocsány, 2010).

3. UNTERRICHTSKOMMUNIKATION UND LEHRERSPRACHE

Kommunikative Vorgänge werden vom jeweiligen Kontext des sprachlichen Handelns maßgeblich beeinflusst (Ernst, 2002; Furchner, 2002). In der vorliegenden Arbeit werden die zwei zentralen Begriffe der *Sprache* und *Kommunikation* im spezifischen Kontext des Unterrichts behandelt. Das Kapitel gliedert sich in zwei Teile: Zunächst wird Unterrichtskommunikation in den Mittelpunkt gestellt, und der zweite Teil des Kapitels konzentriert sich auf die Lehrersprache als einen spezifischen Aspekt der Unterrichtskommunikation.

3.1 Unterrichtskommunikation

Eine Auseinandersetzung mit Unterrichtskommunikation setzt zunächst die Klärung des Begriffs *Unterricht* voraus. Unterricht gilt als ein komplexes Phänomen, in dem kommunikative, soziale, emotional-affektive und kognitive Prozesse zusammenspielen (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Bräuer/Ossner, 2011). In der vorliegenden Arbeit wird dem kommunikativen Aspekt des Unterrichts eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Da alle didaktischen und pädagogischen Konzepte kommunikativ realisiert werden, kommt dem kommunikativen Geschehen im Unterricht sowie seiner Erforschung eine zentrale Bedeutung zu. Nicht nur Lehr- und Lernprozesse, sondern auch die emotionalen Aspekte und die soziale Wirklichkeit des Unterrichts sind eng mit kommunikativen Vorgängen verbunden (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Ackermann, 2011; Bräuer, 2011; Becker-Mrotzek, 2011).

Die vorliegende Arbeit geht von Hunfelds Definition zum Unterricht aus, in der die engen Zusammenhänge von Unterricht und Kommunikation beleuchtet werden: „Unterricht ist eine spezifische Form menschlicher Kommunikation. Ihre auszeichnenden Merkmale sind Ziel-Orientierung und Steuerung“ (1990: 11). Bei der Durchführung dieser besonderen Form der zwischenmenschlichen Kommunikation spielt die Sprache als Medium aller Medien eine bedeutende Rolle (Priesemann, 1971; Bellack et al. 1974; Neumann, 1998; Weinert, 2016). Im unterrichtlichen Alltag wird Sprache als Kommunikationsmittel überwiegend mündlich eingesetzt (Wagner, 2006). In der vorliegenden Arbeit wird der Schwerpunkt auch auf den mündlichen Sprachgebrauch im Unterricht gelegt.

3.1.1 Unterrichtskommunikation als Forschungsgegenstand

Unterrichtskommunikation gilt für unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen als ein relevanter Forschungsgegenstand. An erster Stelle sind die Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Sozialpsychologie zu erwähnen. Die

Erforschung des Unterrichts und der kommunikativen Verhältnisse im Klassenzimmer blickt in diesen Disziplinen auf eine lange Tradition zurück, wobei unterschiedliche Perspektiven auf das Thema eingenommen wurden (Redder, 1983; Weidenmann et al. 1993; Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Ulich, 2001; Becker-Mrotzek, 2002; Spiegel, 2006; Thies, 2008; Ehlich, 2012).

Bis in die 1960er Jahre wurden die Erforschung und Beobachtung unterrichtlicher Prozesse vor allem von didaktischen, pädagogischen und erziehungspsychologischen Interessen geprägt.⁵ Dabei wurden verschiedene Verfahren aus der Psychologie für pädagogisch-didaktische Zwecke eingesetzt. Eine erste Anregung zur empirischen Erforschung des Unterrichts lieferte ein Wegbereiter der Reformpädagogik, Rudolf Hildebrand (1867), der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Bedeutung der genauen Erfassung des Unterrichts betonte. Zu dieser Zeit waren nämlich die sog. „Lehrproben“ üblich, die als vorbildhafte Unterrichtsentwürfe die Durchführung des Unterrichts nach der Tradition von Herbart sicherten. Diese wiesen einen instruierenden Charakter auf und stellten den Stoff sowie seine Vermittlung in den Mittelpunkt. Dieser Ansatz gilt als ein didaktischer, weil der Fokus auf den Planungs- und Vermittlungsprozessen lag (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001).

Eine empirische Wende innerhalb dieses Paradigmas ist F. E. Otto Schultze, dem Vertreter der pädagogischen Psychologie zu verdanken, der im Rahmen der universitären LehrerInnenausbildung die Empirie des Unterrichts mit pädagogischen Reflexionen verknüpfte. Studierende hatten nämlich die Aufgabe, Unterrichtsstunden genau zu protokollieren, zu analysieren und sog. „pädagogische Tatsachen“ zu dokumentieren. Im Falle dieses didaktischen Konzepts wurde der Schwerpunkt der Unterrichtsbeobachtung und -forschung wieder auf die Vermittlungsprozesse gelegt. Problematisch war dabei vor allem der Unterschied zwischen dem selbst wahrgenommenen Unterrichtsgeschehen und dem Protokoll (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001).

Im Gegensatz zu diesen Ansätzen orientierte sich die Reformpädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts an einem Unterricht, dessen Ordnung in erster Linie nicht der von der Lehrperson strukturierte Gegenstand, sondern die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden prägten. Diese Ideen wurden im Rahmen des von Bertolt Otto entwickelten Konzepts des Gesamtunterrichts realisiert, der alle Lernenden und Lehrenden in der Schule miteinander

⁵ Diesbezüglich legen Becker-Mrotzek/Vogt (2001: 10-15) einen Überblick über die verschiedenen Perspektiven der Unterrichtsforschung vor. Das vorliegende Unterkapitel stützt sich auf diese Darstellung, wobei die einzelnen Ansätze beschrieben und kritisch reflektiert werden.

verband. Ziel war, die Kinder bei der Entdeckung der Welt zu fördern. Dieser Gesamtunterricht wurde auch in Protokollen dokumentiert, die noch zahlreiche Ungenauigkeiten aufwiesen (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Korherr, 2011; Ketelhut, 2016).

Dieser pädagogische Ansatz wurde im Rahmen der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ von Peter Petersen weiterentwickelt. Als ein Vertreter der Reformpädagogik konzentrierte er sich bei der Beobachtung und Protokollierung des Unterrichts auf das Kind, die Lehrperson und die pädagogische Situation und setzte sich zum Ziel, den Unterricht in seiner Gesamtheit darzustellen. Unter pädagogischen Tatsachen verstand Petersen die Faktoren oder Aspekte der pädagogischen Situation. In den Aufnahmen wurden also nicht nur die Tatsachen beobachtet und beschrieben, sondern auch die Situationen unter einem pädagogischen Aspekt gedeutet. Seit den 1950er Jahren wurden diese Aufnahmen auch mit technischen Mitteln erweitert (Menck, 1995; Benner/Brüggen, 2000; Becker-Mrotzek/Vogt, 2001).

Reformvorstellungen und empirische Unterrichtsdokumentation wurden in den erziehungspsychologischen Arbeiten von Annemarie und Reinhard Tausch in den 1960er und 1970er Jahren (1965, 1991) verknüpft.⁶

3.1.2 Unterrichtskommunikation als Gegenstand der Linguistik

Aus dem vorherigen Unterkapitel wird ersichtlich, dass die einzelnen Ansätze vielfältige Aspekte des Unterrichts beleuchten und unterschiedliche Bezüge zu den kommunikativen Verhältnissen des Unterrichts entwickelten. Da schulischer Unterricht gleichzeitig auch ein linguistischer Prozess ist (Lüders, 2003), kommt bei der Erforschung von Unterrichtskommunikation der Linguistik als Bezugswissenschaft eine primäre Rolle zu. Für die vorliegende Arbeit sind besonders die linguistisch angelegten Forschungen zur Unterrichtskommunikation von besonderer Bedeutung.

Bis in die 1960er Jahre wurden linguistische Beschreibungs- und Klassifizierungsmöglichkeiten bei der Erforschung von Unterrichtskommunikation nicht eingesetzt. In der Linguistik wurde nämlich die Untersuchung dieses Themas noch nicht als relevant angesehen. Die Gründe dafür lagen im Erkenntnisinteresse der Sprachwissenschaft, das von der strukturalistischen Forschungsrichtung geprägt war. Dabei wurde Sprache als ein

⁶ Da sich die Arbeiten von Tausch/Tausch vor allem auf die Lehrersprache konzentrieren, wird auf die Befunde ihrer Untersuchungen in dem Unterkapitel zum Thema Lehrersprache detaillierter eingegangen (s. dazu Unterkapitel 3.2.1).

System aufgefasst und in den Mittelpunkt der Untersuchungen wurden dieses isolierte System und die Beziehungen zwischen seinen Einzelementen gerückt (s. Unterkapitel 2.1.2.1).

Seit dem Ende der 1960er Jahre veränderte sich jedoch das gesellschaftliche Bewusstsein, das in besonderer Weise die gesellschaftspolitischen und soziokulturellen Bedingungen und Faktoren in den Blick nahm. Genau diese Veränderungen übten u.a. auch einen Einfluss auf die Linguistik aus: Die sog. „pragmatische Wende“ vollzog sich, als deren Ergebnis die Relevanz der Untersuchung der gesprochenen Sprache erkannt wurde und sich in weiterer Folge die linguistische Gesprächsanalyse herausbilden konnte. Die Linguistik erlebte eine wesentliche Erweiterung ihres Untersuchungsbereichs: Die gesellschaftliche Kommunikationswirklichkeit und die institutionellen Lebensbereiche wie die Schule wurden verstärkt untersucht und damit entfaltete sich ein wachsendes Interesse für die Unterrichtskommunikation (Redder, 1983; Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Kliwer/Pohl, 2006; Spiegel, 2006; Brinker/Sager, 2010; Ackermann, 2011; Ehlich, 2012) (s. Unterkapitel 2.1.2.2).

Infolge dieser Entwicklungen wurden einerseits in der Pragmalinguistik Projekte zur Erforschung der sprachlichen Merkmale und Bedingungen der Unterrichtskommunikation durchgeführt. Andererseits wurde der Unterricht als eine sprachlich konstituierte Realität betrachtet und Disziplinen, die sich mit Unterricht auseinandersetzen, wurden angeregt, linguistische Schwerpunkte einzunehmen und für die Analyse ihrer Fragestellungen linguistische Kategorien und Methoden aufzunehmen (Lüders, 2003; Ehlich, 2012). In diesem Zusammenhang sprechen Becker-Mrotzek/Vogt (2001: 10) von der „Linguistisierung der Unterrichtsforschung“.

3.1.2.1 Vorläufer der linguistischen Erforschung von Unterrichtskommunikation

Die Linguistisierung der Unterrichtsforschung vollzog sich schrittweise. Diesbezüglich soll auf die *Interaktionsanalyse* hingewiesen werden, die ein wichtiger Vorläufer der Unterrichtssprachforschung war. Die interaktionsanalytische Unterrichtsforschung entwickelte verschiedene Erhebungsinstrumente für die Darstellung von Merkmalen des Sprachgebrauchs von Lehrenden und Lernenden sowie der Inhalte der Unterrichtskommunikation. In der Forschung wurde der Frage nachgegangen, wie bestimmte Merkmale der Unterrichtskommunikation und das Unterrichtsklima sowie die Einstellungen und Denkprozesse der Lernenden und ihre schulischen Leistungen zusammenhängen. Zur Ermittlung dieser Zusammenhänge wurden verschiedene Beobachtungsinstrumente für die

LehrerIn-SchülerIn-Interaktion entwickelt. Die einzelnen Systeme können dabei nach verschiedenen Gesichtspunkten kategorisiert werden: Die Kategoriensysteme dienen zur Erfassung der Unterrichtsinteraktion, Zeichensysteme können nur das Vorkommen oder Nichtvorkommen bestimmter verbaler Merkmale festhalten, und Rating-Instrumente registrieren das Vorkommen bestimmter verbaler Äußerungen aufgrund von Skalen. Zweitens können die Systeme hinsichtlich der Interpretationsabhängigkeit der Kategorien unterschieden werden (z. B. Fragen und Instruktionen können leichter zugeordnet werden als die Merkmale wie „Klarheit“ und „allgemeine Effektivität“). Drittens können die Systeme nach dem Aspekt des Gegenstandsbereichs gruppiert werden (z. B. affektive und kognitive Systeme zur Erfassung sozial-emotionaler und logisch-sachinhaltlicher Merkmale der Unterrichtsinteraktion) (Lüders, 2003).

Ein bedeutender Vertreter der Interaktionsanalyse war **N. A. Flanders** (1961, 1974), der die Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Lehrenden und seinen Auswirkungen auf das Verhalten der Lernenden in den Mittelpunkt seiner Forschungen rückte. Sein deskriptiv orientiertes System eignet sich für Unterrichtsbeobachtungen mit dem Ziel der Optimierung des LehrerInnenverhaltens und damit auch des Unterrichtserfolgs. Das Interaktionsanalysesystem basiert auf einem Kategoriensystem zur Analyse der unterrichtlichen Interaktionen (s. *Abbildung 8*). Zur Erfassung des entsprechenden Verhaltens wurden zehn Kategorien entwickelt. Sieben davon beziehen sich auf initiative und reaktive Äußerungen des Lehrenden, die hinsichtlich indirekter oder direkter Beeinflussung geordnet werden. Zwei weitere Kategorien dienen zur Registrierung der initiativen und reaktiven Äußerungen der Lernenden und der letzten Kategorie werden Redepausen und nebensächliches Reden zugeordnet (Abel-Struth, 1984; Gast et al. 1985; Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Lüders, 2003; Richert, 2005).

Sprachverhalten des Lehrenden	indirekte Beeinflussung	1. Stimmt Gefühlen zu und klärt sie ohne zu drohen.
		2. Lobt oder ermutigt.
		3. Stimmt zu oder verwendet Ideen eines Lernenden.
		4. Stellt Fragen über den Inhalt oder Vorgehen.
	direkte Beeinflussung	5. Vortrag: Die Lehrperson gibt Tatsachen und Meinungen über den Stoff und die Methode, trägt eigene Ideen vor.
		6. Gibt Befehle, Anordnungen, Aufforderungen und erwartet vom Schüler/der Schülerin, dass er/sie diese befolgt.
		7. Die Lehrperson kritisiert oder rechtfertigt ihre Autorität. Absicht, das SchülerInnenverhalten zu ändern, Rechtfertigung des eigenen Vorgehens, extremer Selbstbezug.
Sprachverhalten der Lernenden	8. Antwort: Der Schüler/Die Schülerin antwortet der Lehrperson. Sie initiiert den Kontakt oder regt die SchülerInnenaussage an.	
	9. Selbständige Äußerung eines Lernenden: Schüler/Schülerin beginnt selbst zu sprechen. Wenn er/sie angesprochen wird, dann nur, um zu zeigen, wer als nächste(r) drankommt. Die beobachtende Person muss sich entscheiden, ob der Schüler/die Schülerin sprechen will. Wenn ja, ist diese Kategorie zu wählen.	
10. Schweigen oder Verwirrung: Pausen, kurze Perioden der Verwirrung, in denen die Kommunikation der beobachtenden Person nicht verstanden werden kann.		

Abbildung 8: Kategorien von Flanders für die Interaktionsanalyse (1961, deutsche Übersetzung zit. nach Spanhel, 1977: 111 f.)

Die Untersuchung besteht aus zwei Phasen: Erstens wird das Verhalten des Lehrenden und der Lernenden beobachtet und registriert. Der Unterrichtsverlauf wird dabei nicht auf Tonband festgehalten, sondern das Verhalten wird in Drei-Sekunden-Einheiten beobachtet und den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Die Nummern der Kategorien werden untereinander notiert. In der zweiten Phase wird die notierte Zahlenfolge in einer Matrix dargestellt, die die Auftretenshäufigkeit einzelner Interaktionsformen aufzeigt. Auf diese Weise kann untersucht werden, welche Interaktionen und Verhaltensmuster im Unterricht dominieren (Gast et al. 1985; Jörissen, 2013).

Das Flanderssche Interaktionsmodell übte einen starken Einfluss auf die Unterrichtsforschung aus und wurde international rezipiert. Sein Verdienst besteht vor allem darin, dass es das

Interaktionsgeschehen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückte. Das System kann sich als eine angemessene Methode zur Erhebung und Analyse von Verhaltensdaten erweisen, wenn es um die Form und den Inhalt der verbalen Äußerungen von Lehrenden und Lernenden geht. Problematisch ist jedoch, dass die Kategorien nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden können. Es wird darauf hingewiesen, dass aus linguistischer Perspektive unterschiedliche sprachliche Äußerungen identischen Kategorien zugeordnet werden. Ferner wird Kritik in Bezug auf die Dominanz des beobachteten LehrerInnenverhaltens formuliert. Was die Lehrersprache anbelangt, werden nur ihre Funktionen dargestellt, sprachliche Formen werden jedoch nicht thematisiert. Weitere Mängel der Interaktionsanalyse bestehen darin, dass die kontextuale Einbettung der Interaktionen unberücksichtigt bleibt und die subjektiven Perspektiven sowie ihre Wahrnehmungen und Absichten ebenso vernachlässigt werden (Spanhel, 1977; Abel-Struth, 1984; Gast et al. 1985; Lüders, 2003; Richert, 2005).

Vor dem Hintergrund der Interaktionsanalyse und der pädagogischen Tatsachenforschung von Peter Petersen operierte die Studie von **Bellack et al. (1974)** mit dem Titel „*Die Sprache im Klassenzimmer*“. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie die erste Untersuchung war, in der linguistische Verfahren angewandt wurden. Im Gegensatz zu Flanders, der seine Kategorien allgemein-kommunikationstheoretisch zusammenstellte, gehörten Bellack et al. (1974) zu den ersten, die mit empirisch gewonnenen Beschreibungsinventarien arbeiteten. Sie beschäftigten sich vor allem mit der Entwicklung eines Kategoriensystems zur Beschreibung des unterrichtlichen Geschehens sowie der einzelnen Merkmale des Verhaltens von Lehrenden und Lernenden und wollten damit Einsicht in die besonderen Verhältnisse des Unterrichts gewinnen. Ihre Arbeit war jedoch noch pädagogisch motiviert, weil die Autoren auch versuchten, den Zusammenhang zwischen Unterricht und Lernerfolg zu bestimmen. Der Überprüfung des Lernerfolgs kam jedoch in der Arbeit eine eher marginale Rolle zu (Diegritz/Rosenbusch, 1977; Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Richert, 2005; Spiegel, 2006; Jörissen, 2013).

Bellack et al. (1974) analysierten in den 1960er Jahren fünfzehn Stunden in einer amerikanischen High School zum Thema Außenhandel im Fach Sozialkunde. Den theoretischen Rahmen der Untersuchung bildete die Theorie von Wittgenstein über die Sprachspiele. Die Autoren ordneten die Äußerungen während der Lektionen anhand eines Rasters einerseits den kommunikativ-funktionalen Kategorien „Strukturieren“, „Auffordern“, „Reagieren“ und „Fortführen“ zu und legten eine Analyse der den Unterricht konstituierenden Spielzüge in den einzelnen Kategorien vor. Andererseits wurden die Äußerungen

verschiedenen Bedeutungskategorien zugeordnet. Diese reflektieren das Zusammenspiel von thematischen und kommunikativen Aspekten im Unterricht und lassen sich in vier Gruppen einteilen: 1. sachinhaltliche Bedeutungen (in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand, der gerade besprochen wird), 2. sachlogische Bedeutungen (in Bezug auf die kognitiven Prozesse, die bei der Behandlung des Unterrichtsgegenstands auftreten), 3. unterrichtsorganisatorische Bedeutungen (Angelegenheiten der Unterrichtsorganisation), 4. unterrichtslogische Bedeutungen (sprachliche Schritte bei Beurteilungen oder bei der Erteilung von Instruktionen).

Die Analysen erlauben empirisch fundierte Aussagen zu den Ablaufmustern von Unterrichtsgesprächen und den Regeln, nach denen die Schulstunden ablaufen. Es wird beispielsweise gezeigt, dass die Kategorie „Fortführen“ mehr Raum einnimmt als andere oder dass die Lehrperson quantitativ den größten Redeanteil hat (Bellack et al. 1974). Noch bemerkenswerter als die Ergebnisse ist jedoch die Methode der Studie. Die Stärke der Untersuchung liegt darin, dass die Sprachdaten in einer authentischen Situation erhoben wurden und die Kategorienbildung empirisch fundiert wurde. Gegenüber der Vorgehensweise von Flanders stellte die auditive und audiovisuelle Dokumentation des Unterrichts einen bedeutenden Fortschritt dar. Die Methode erwies sich auch für die spätere Gesprächsforschung als wegweisend und regte weitere Arbeiten zur Erforschung von Unterrichtskommunikation an (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Richert, 2005; Jörissen, 2013).

Wie schon deutlich gemacht, lässt sich die Studie von Bellack et al. (1974) als ein wichtiger Meilenstein betrachten, weil die Hinwendung zum Gegenstand der Unterrichtssprache durch die Linguistik mit dieser Arbeit begann. Die Linguistik entwickelte dann in unterschiedlichen Traditionszusammenhängen kontinuierlich spezifische Beschreibungs- und Klassifizierungsvorschläge für die Analyse von Unterrichtskommunikation (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Vogt, 2013). Im ersten Schritt wurde **Wittgensteins Sprachspiel-Konzept** in mehreren Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation als Ausgangspunkt der theoretischen Grundlage gewählt. Außer Bellack et al. (1974) lassen sich noch die theoretische Arbeit von **Priesemann** (1971) erwähnen, die auch von Wittgensteins Theorie beeinflusst wurde, aber auch Arbeiten der letzten Zeit stützen sich auf die Sprachspiele. So unternimmt **Lüders** (2003) den Versuch, das Sprachspiel-Konzept im Hinblick auf die Unterrichtskommunikation auszudifferenzieren.

3.1.2.2 Beitrag pragmlinguistischer Ansätze zur Erforschung von Unterrichtskommunikation

Aus dem Bereich der linguistischen Pragmatik wurden weitere Methoden in der Unterrichtsforschung angewandt, um sprachliche Handlungsprozesse im Unterricht zu beschreiben. Im vorliegenden Unterkapitel werden vier pragmlinguistische Ansätze (Sprechakttheorie, Diskursanalyse, ethnomethodologische Konversationsanalyse und Funktionale Pragmatik) und ihr Beitrag zur empirischen Erforschung von Unterrichtskommunikation eingehender behandelt.

Als pragmlinguistisches Modell nahm der *sprechakttheoretische Ansatz* einen entscheidenden Einfluss auf die Erforschung von Unterrichtskommunikation. Zahlreiche Arbeiten der 1970er und 1980er Jahre operieren mit an der Sprechakttheorie orientierten Beschreibungskategorien (Spiegel, 2006; Kostrzewa, 2009). Beispielhaft steht hier die Arbeit von **Diegritz/Rosenbusch** (1977), die bei der Erforschung von Kommunikation zwischen Lernenden eine Kombination des verhaltenstheoretischen Modells von Watzlawick und der sprechakttheoretischen Konzepte für notwendig halten. Als Kern ihrer Arbeit gelten die Analyse der Interaktionsrichtungen und -frequenzen sowie die Entwicklung einer auf das eigene Untersuchungsmaterial bezogenen Sprechhandlungsklassifikation, in der einzelne Äußerungen den Sprechakttypen der Konstativa (z. B. Feststellung, Vermutung, Begründung), der Positionale (z. B. Bitte, Aufforderung, Vorschlag) und der Evaluativa (z. B. Zustimmung, Ablehnung, Einwand) zugeordnet werden. Es wird jedoch auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der auf der Sprechakttheorie basierenden Instrumentarien hingewiesen, da diese Theorie sprachliche Äußerungen bisher aus ihrem kommunikativen Kontext herausgelöst betrachtete.

Schanz (1983) verpflichtete sich auch der *sprechakttheoretischen* Tradition und unternahm den Versuch, ein vollständiges Kategoriensystem für die Analyse der Unterrichtssprache zu entwickeln. Er kritisierte an den Kategoriensystemen von Flanders (1961, 1974) und Bellack et al. (1974), dass sie nicht nach klaren linguistischen Kriterien definiert und geordnet wurden. Schanz geht davon aus, dass bei der Analyse zwischen den verschiedenen Teilhandlungen eines Sprechakts unterschieden werden soll, um deutlich zu machen, welches Element einer bestimmten Äußerung für den jeweils stattfindenden Lernprozess am wichtigsten ist. Dementsprechend unterscheidet er in seinem Beobachtungssystem illokutionäre, propositionale und perlokutionäre Kategorien. Die Arbeiten von Schanz gelten als explorativ; er weist auch auf die Grenzen der Anwendung der Sprechakttheorie hin, da sich

Schwierigkeiten beim Zusammenbringen der Sprechakttheorie und der empirischen Daten ergaben. Bei den Äußerungen konnten nämlich die Teilhandlungen nicht immer klar getrennt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass dank den interaktionsanalytisch und sprechakttheoretisch orientierten Beobachtungsinstrumentarien zahlreiche sprachliche Prozesse beschrieben wurden. Bei der empirischen Überprüfung wiesen sie jedoch Defizite auf. Kritisiert wird vor allem, dass die kontextuelle Einbettung der Sprechakte und somit die Komplexität der Interaktion unberücksichtigt blieben (Spiegel, 2006). Einen deutlichen Paradigmenwechsel stellten jene Arbeiten dar, die unterschiedliche Zugangsweisen pragmlinguistischer Paradigmen anwandten und empirisch fundiert waren. Von ihnen werden im Folgenden drei Untersuchungen eingehender behandelt, die die Erforschung von Unterrichtskommunikation stark beeinflussten und in der einschlägigen Fachliteratur vielfach zitiert werden (Wallace, 1991; Becker-Mrotzek, 2001; Lüders, 2003; Macbeth, 2003; Richert, 2005; Spiegel, 2006; Bosanquet, 2009; Lee, 2011; Jörissen, 2013; Vogt, 2013; Nicholson, 2014).⁷

Die Arbeit „Towards an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils“ von **Sinclair/Coulthard** (1975) basiert auf der angelsächsischen Richtung der *Diskursanalyse*. Die von der Britischen Schule in den 1970er Jahren entwickelte Diskursanalyse wurde durch eine kritische Auseinandersetzung mit der generativen Transformationsgrammatik angeregt und setzte sich u.a. zum Ziel, sprachliche Verhältnisse in übersatzmäßigen Einheiten wie Texten oder Gesprächen zu beschreiben und zu analysieren. Die britische Diskursanalyse konzentrierte sich vorwiegend auf die Untersuchung von Unterrichtsgesprächen (Lörscher, 2001; Boronkai, 2009; Spiegel, 2006).

Innerhalb dieses Forschungsbereichs gilt das von Sinclair/Coulthard (1975) vorgelegte Modell als vorrangig. Die Autoren waren in erster Linie nicht pädagogisch-didaktisch, sondern linguistisch motiviert und verfolgten das Ziel, linguistische Aspekte der LehrerIn-SchülerIn-Interaktion im Unterricht anhand eines empirischen Datenkorpus zu beschreiben und ein Modell für die Analyse von unterrichtlichem Diskurs zu entwickeln (s. *Abbildung 9*). Dabei legten sie den Schwerpunkt auf die funktionale und die strukturelle Dimension des Diskurses. Das Ziel der empirischen Diskursanalyse ist nämlich die Ermittlung der einzelnen Interakte aus ihrer Stellung im Diskurs. Grundlage ihrer Überlegungen war die

⁷ Überblick über weitere Ansätze und ihre Vertreter s. bei Lüders, 2003 und Aleksandrak, 2013.

Unterscheidung zwischen der außerlinguistischen Organisation, der Organisation in einer Unterrichtsstunde und der Grammatik (Lörscher, 2001; Lüders, 2003).

außerlinguistische Organisation	Diskurs	Grammatik
Kurs Unterrichtsstunde Thema	Lektion Phase Äußerungsfolge Schritt Akt	Satzgefüge (Teil-)Satz (Wort-)Gruppe Wort Morphem

Abbildung 9: Ebenen und Stufen des Diskurses nach Sinclair/Coulthard (1992, deutsche Übersetzung zit. nach Vogt, 2013: 156)

Vor allem die unter dem Begriff *Diskurs* gelisteten Begriffe stehen im Mittelpunkt der Analyse. Dabei entspricht die Lektion (*lesson*) einer Unterrichtsstunde, die aus Phasen (*transactions*) besteht. Diese setzen sich aus Äußerungsfolgen oder Redewechseln (*exchanges*) zusammen, denen eine strukturierende und organisierende Funktion zukommt. Zur nächsten Ebene gehören die Schritte (*moves*), die aus den Akten (*acts*), den kleinsten Diskurseinheiten bestehen. Die fünf Ebenen stehen in Beziehung zueinander, so dass die Einheiten der hierarchisch niedrigeren Ebenen die höheren Ebenen bilden (Sinclair/Coulthard, 1992; Lörscher, 2001; Vogt, 2013).

Die grundlegenden Elemente des Modells bilden die Akte, deren Funktion nach ihrem Beitrag zur Entwicklung des Diskurses identifiziert werden kann. Dabei wurden die folgenden 24 Akte unterschieden:

1. strukturierende Akte	markieren, starten, sich vergewissern, erläutern, betonte Pause, zusammenfassen
2. initiative Akte	elizitieren, anweisen, informieren, antreiben, einhelfen
3. responsive Akte	antworten, ausführen
4. evaluative Akte	akzeptieren, bewerten
5. kommunikative Akte	antreiben, einhelfen, zum Melden auffordern, melden, aufrufen, nachfragen, zur Kenntnis nehmen, Meta-Aussagen machen, Beiseite sprechen

Abbildung 10: Klassifizierung der Akte im diskursanalytischen System von Sinclair/Coulthard (1975, deutsche Übersetzung zit. nach Vogt, 2013: 157)

Schritte konstituieren sich aus Akten. Diese werden in fünf Kategorien eingeteilt: 1. Rahmen (*framing moves*, die den Anfang oder das Ende einer Diskurseinheit markieren), 2. Fokussierungen (*focussing moves*, die signalisieren, worüber ein Diskurs handeln wird), 3. Eröffnungszüge (*opening moves*, die zur Teilnahme am Diskurs einladen), 4. Reaktionszüge (*answering moves*, die den Eröffnungszügen folgen) und 5. Rückmeldungszüge (*follow-up moves*, die sich an Reaktionszüge schließen und dem Lernenden eine Rückmeldung über seine Äußerung geben). Über den Schritten liegt die Ebene der Redewechsel, die ihrerseits drei strukturelle Funktionen erfüllen können: Initiierung (I), Respondierung (R) und Feedback (F). Die vorletzte Einheit bilden die Phasen, die aus Redewechseln bestehen, und zur hierarchisch höchsten Ebene gehört die Lektion, die mit einer Unterrichtsstunde identisch sein kann (Sinclair/Coulthard, 1975, zit. nach Lörcher, 2001).

Mit der Systematisierung von kleineren und größeren Einheiten gelang es Sinclair/Coulthard (1975), ein linguistisches Instrumentarium zu entwickeln, das die begriffliche Grundlage für die Prozesse der Unterrichtskommunikation legte. Die linguistische Diskursanalyse fand damit Eingang in die Erforschung von Unterrichtskommunikation. Selbst das Modell von Sinclair/Coulthard diente in zahlreichen Projekten als methodisches Instrumentarium und erfuhr zahlreiche Modifikationen (Becker-Mrotzek, 2001; Lüders, 2003; Nicholson, 2014). Kritische Bemerkungen beziehen sich vor allem darauf, dass die kontextuellen Bedingungen (u.a. der institutionelle Rahmen der empirischen Daten) nicht ausreichend berücksichtigt werden. Auf die Multifunktionalität der kommunikativen Akte wird auch nicht näher eingegangen (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Spiegel, 2006). Ferner findet Lörcher (2001) problematisch, dass das System von Diskursen aufgrund der deskriptiven Satzgrammatik aufgebaut wird.

In seiner Untersuchung zur Unterrichtskommunikation folgte **Mehan** (1979) dem Ansatz der *ethnomethodologischen Konversationsanalyse*. Die Konversationsanalyse entwickelte sich im Rahmen der US-amerikanischen Ethnomethodologie, die als soziologische Richtung daran interessiert war, Aspekte des sozialen Handelns aufzudecken und die Logik der Alltagspraxis nachzuvollziehen. Dabei wurde der Frage nachgegangen, mithilfe welcher Techniken oder Mechanismen die Handelnden ihren Aktivitäten Sinn verleihen. Ethnomethodologen beschäftigten sich auch mit kommunikativ hergestellten Strukturen. Aufgrund zahlreicher Daten zur authentischen Kommunikation wurden die Sinn stiftenden Eigenschaften gesprochener Sprache untersucht, wodurch die engere Richtung der Konversationsanalyse begründet wurde. Relevante Forschungsthemen waren beispielsweise die Regeln für die

Verteilung des Rederechts und die Herstellung der Geschlechterrollen in Gesprächen (Boronkai, 2009; Vester, 2010).

Ausgehend von diesem Ansatz fasste Mehan (1979) die Unterrichtsstunden als sozial organisierte Ereignisse auf und versuchte jene strukturierenden Aktivitäten und grundlegenden Regeln zu beschreiben, an denen sich Lehrende und Lernende im Unterricht orientieren. Als Analysegrundlage diente die audiovisuelle Dokumentation von neun Stunden in einer Klasse von ErstklässlerInnen aus einer Grundschule in Kalifornien. Bei der Analyse legte Mehan ausführliche Angaben zur nonverbalen Kommunikation vor, aber der Schwerpunkt lag auf den Phasen und der Organisation der Unterrichtsstunden. Mehan stellte den Unterrichtsdiskurs als einen Prozess dar, der eine sequentielle Organisation aufweist. Als übergreifende Einheit gilt dabei die Lektion, die aus der Eröffnungs-, Instruktions- und Abschlussphase besteht. Die Phasen werden durch die dreischrittige Initiation-Reply-Evaluation-Sequenz gebildet: Einem initiierenden Akt folgt ein Antwort-Akt, dem wiederum eine Evaluation folgt (s. *Abbildung 11*). Das Schema lässt sich auf zwei Nachbarschaftsfolgen zurückführen: Auf das erste Paar (initiation/reply) folgt das zweite Paar (evaluation), dem die Funktion zukommt, zu überprüfen, ob das Verhältnis zwischen Frage und Antwort den Erwartungen des Fragenden entspricht. Im Unterricht sind die Einzelhandlungen in dieser Sequenz an bestimmte Rollen gebunden, nämlich die Rollen der Lehrperson und der Lernenden. Auf die Frage oder die Initiierung der Lehrperson folgt – oft unter Dazwischenschaltung der Routine des Meldens und Aufrufens – die Erwiderung eines Lernenden, welche die Sequenz abschließt (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Schneider, 2004; Richert, 2005; Koole, 2012; Jörissen, 2013; Wenzl, 2014).

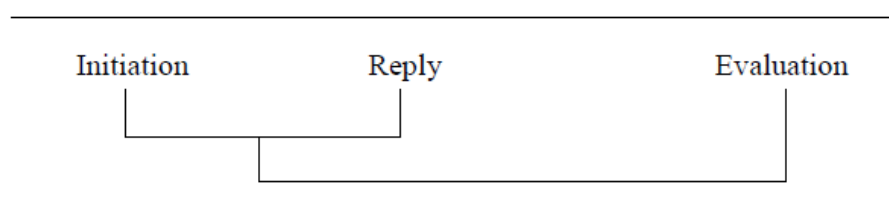


Abbildung 11: Mehans Struktursequenzen (1979, zit. nach Becker-Mrotzek/Vogt, 2001: 29)

Nach Mehan (1979) ist diese Interaktionsfolge in Instruktionsphasen mit hoher Wahrscheinlichkeit erwartbar. Er betont, dass diese Sequenz die Interaktion im Unterricht dominiert, da 53 % aller von der Lehrperson initiierten Sequenzen diesem Muster folgen. Da die Sequenz eine normative Kraft für die Teilnehmenden hat, unternehmen bei Störungen

sowohl die Lehrperson als auch die Lernenden Anstrengungen, damit dieses Muster wieder hergestellt wird (Lüders, 2003; Richert, 2005).

Mehan (1979) suchte ein System von Regeln, das die Organisation der interaktionalen Ereignisse im Unterricht vollständig erfasst und hinsichtlich ihres internen Zusammenhangs erklärt. Dank seinen Analysen kann die unterrichtliche Interaktion durch die I-R-E-Sequenz beschrieben werden, wobei dem letzten Schritt eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Weitere interessante Befunde betreffen auch die Darstellung der Instruktionsphase. Kritisch gegenüber den Ausführungen wird vor allem angezweifelt, ob das Modell in seiner Allgemeinheit geeignet ist, dem Handeln von Lehrenden und Lernenden eine Orientierung zu geben. Mehan beschränkt sich nämlich auf eine Lerngruppe, was zur Folge hat, dass durch die Beobachtung weiterer Stunden in höheren Jahrgangsstufen auch andere Organisationsstrukturen aufgezeigt werden könnten. Problematisch ist weiterhin, dass Mehan die schulischen Bedingungen nicht markiert, sondern als selbstverständlich voraussetzt. Auch die unterschiedlichen Diskurswelten der einzelnen Fächer, die auf die Schule einwirken, werden außer Acht gelassen (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Richert, 2005).

Die Hinwendung der Linguistik zur gesellschaftlichen Kommunikationswirklichkeit fand auch im deutschsprachigen Raum Niederschlag. Dort nahm die wissenschaftliche Erfassung von Unterrichtskommunikation in den 1980er Jahren mit den Arbeiten von **Ehlich/Rehbein** (1986) ihren Anfang, in deren umfassenden Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation im Gegensatz zu vorherigen Arbeiten auch die Kontextbedingungen, die interaktiven Prozesse und die pragmatischen Funktionen in der konkreten Unterrichtseinheit berücksichtigt wurden. Den Arbeiten von Ehlich/Rehbein liegt der Ansatz der *funktionalen Pragmatik* zugrunde (s. Unterkapitel 2.1.2.2), den sie in Forschungsprojekten zur Untersuchung von schulischer Kommunikation entwickelten (*Kommunikation in der Schule* (KidS), Universität Düsseldorf, 1974-1979 und *Analyse von Unterrichtskommunikation*, DFG-Forschungsvorhaben, 1978-1983) (Spiegel, 2006; Weber/Becker-Mrotzek, 2012; Jörissen, 2013; Vogt, 2015).

Die Untersuchungen von Ehlich/Rehbein zur schulischen Kommunikation wurden in der Monografie „Muster und Institution“ (1986) zusammengefasst. Die Zusammenhänge von diesen zwei Themenbereichen werden am Beispiel von vier ausgewählten Handlungsmustern illustriert, die die folgenden sind: das Aufgabe-Stellen / Aufgaben-Lösen, das Rätselraten, der Lehrervortrag mit verteilten Rollen und das Begründen. Da die Zielsetzungen der Institution Schule die alltäglichen Handlungsformen verändern können, führten Ehlich/Rehbein einen

Vergleich der vier Handlungsmuster mit allgemein-gesellschaftlichen, idealisierend angenommenen Handlungsmustern durch, wodurch die spezifischen Merkmale der schulischen Formen herausgearbeitet wurden. Im Folgenden wird die methodische Vorgehensweise von Ehlich/Rehbein am Beispiel des Handlungsmusters zum Aufgaben-Stellen / Aufgaben-Lösen (abgekürzt als Aufgabe-Lösungs-Muster) vorgestellt.

Ehlich/Rehbein (1986) entwickelten das Aufgabe-Lösungs-Muster aus dem Problemlösen. Ein Problem wird dabei als ein Widerstand definiert, der die Handelnden beim Erreichen ihres Ziels hindert. Um das Problem zu bewältigen, werden verschiedene Teilaktivitäten durchgeführt, die als Elemente des Problemlösens beschrieben werden: a) Problemkonstellation (Handlungswiderstand), b) konkrete Negation, c) Zielsetzung, d) Konsultation (Befragung) des Wissens, e) Zerlegung, f) Planbildung, g) Lösungswege, h) Lösung (Ehlich/Rehbein, 1986: 10 f.). Auf diese Weise erarbeiten sich Individuen, Gruppen oder ganze Gesellschaften nicht nur Lösungen für singuläre, sondern auch für repetitive Probleme, sog. Standardprobleme. Wenn sich eine Lösung bewährt hat, wird sie zur Standardlösung.

In Bezug auf die Schule bedeutet dies, dass nachfolgende Generationen nicht mehr darauf hingewiesen sind, jedes Problem selber zu lösen, denn sie können die Standardlösungen übernehmen. Das wird bei Ehlich/Rehbein (1986: 13) „akzelerierter Wissenserwerb“ genannt. An die Stelle der eigenen Lösungssuche tritt die Übernahme einer bereits entwickelten Lösung. Damit ist jedoch ein zentrales Problem verbunden, denn die Aneignung von Problemlösungen ist eng mit dem Abarbeiten der Lösungsschritte verbunden. Erst sie ermöglicht einen tiefen Einblick in den Zusammenhang von Handlungswiderstand, Zielsetzung und Lösungsweg. Das ist einer der Widersprüche, die sich aus der sprachlichen Vermittlung von Wissen ergeben und die in der Schule bearbeitet werden müssen. Das Aufgabe-Lösungs-Muster ist nach Ehlich/Rehbein (1986) eine solche Bearbeitungsform. Im Gegensatz zum Problemlösen ist für dieses Muster charakteristisch, dass sich spezifische Positionen herausbilden: Die Lehrperson, die die Aufgabe stellt, verfügt über

- a) die Problemkonstellation,
- b) die Zielsetzung,
- c) die sinnvolle (d.h. problemrelevante) Zerlegung der Problematik,
- d) die Lösung und
- e) die Lösungswege (ebd. 14)

Die Lehrperson unterscheidet sich von den Lernenden dadurch, dass sie keine Pläne mehr auszubilden braucht und keine Probehandlungen ausführen soll. Anders ist es mit den Aufgabenlösern (Lernenden). Sie verfügen weder über die Problemstellung insgesamt, noch über die Zielsetzung, noch über die problemrelevanten Zerlegungsmöglichkeiten der Problematik. Mit dem Verlust des Zielbewusstseins fehlen ihnen genau jene Elemente, die den Steuerungsmechanismus für die gesamte Lösungssuche bilden. Erst die Kenntnis des Gesamtzusammenhangs und damit auch des Ziels erlaubt es, ein Problem sinnvoll zu zerlegen und Lösungswege zu entwickeln (Ehlich/Rehbein, 1986).

Dieses Muster wurde in Form eines Flussdiagramms (s. *Abbildung 12*) dargestellt, wobei typische Elemente („Pragmeme“) mentale Handlungen, Entscheidungsknoten, Interaktionen und körperliche Aktionen umfassen.

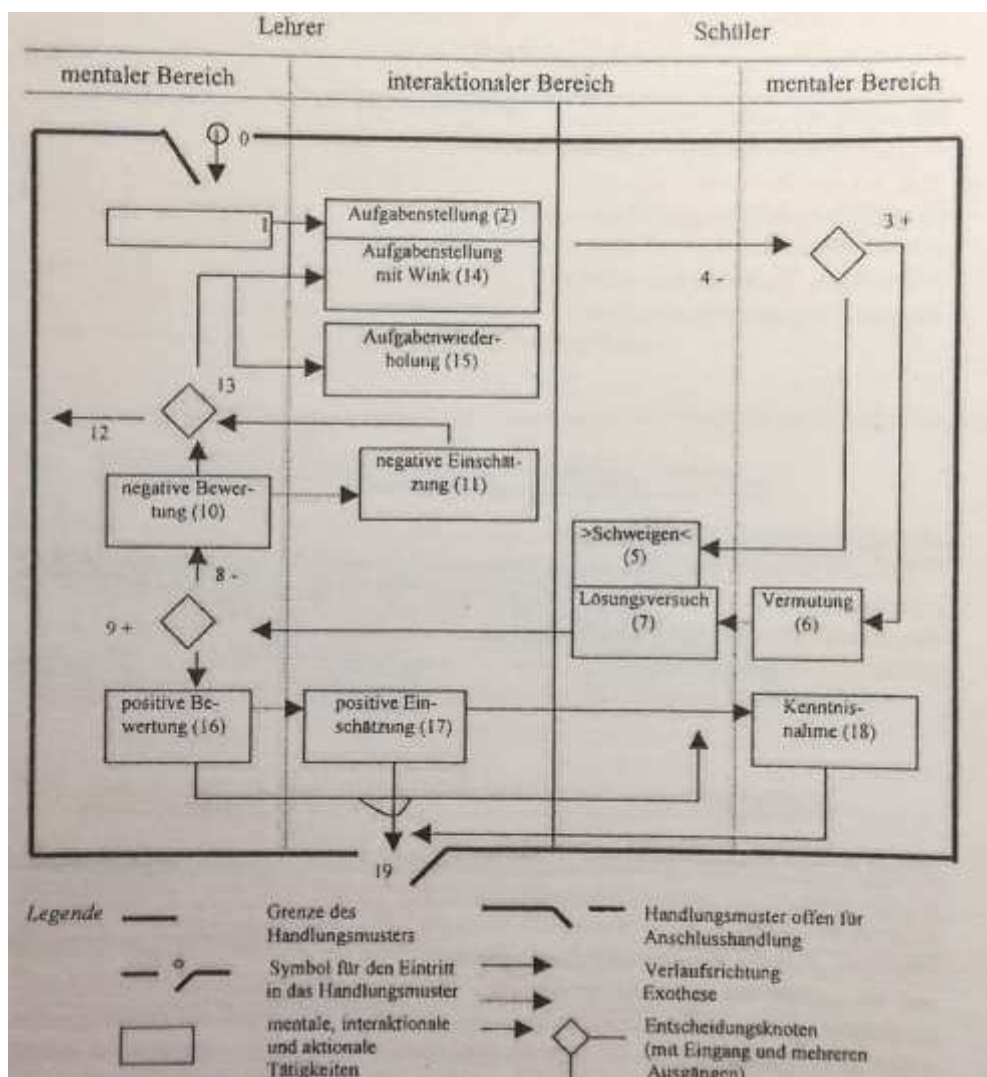


Abbildung 12: Das Muster Aufgabe-Stellen / Aufgabe-Lösen (Ehlich/Rehbein, 1986: 16)

Die erste Sequenzposition (1) steht für die komplexen Tätigkeiten der Lehrperson, die die zu verbalisierende Aufgabenstellung plant. Der Schlusspunkt dieser Planung wird mit der Aufgabenstellung (2) erreicht. Wenn der Schüler/die Schülerin die Aufgabe für lösbar hält, bildet er/sie eine Lösung (3) aus, die in einem Lösungsversuch (7) verbalisiert wird. Die Umsetzung des mentalen Sachverhalts in den verbalen Sachverhalt wird als Exothese bezeichnet. Wenn der Schüler/die Schülerin die Aufgabe für nicht lösbar hält (4), ergibt sich auf seiner/ihrer Seite Schweigen (5). Wenn sich eine positive Bewertung ergibt (9), gibt die Lehrperson diese Bewertung (16) dem Schüler/der Schülerin bekannt (positive Einschätzung (17)). Zugleich gibt sie damit dem Schüler/der Schülerin zu erkennen (18), dass das Muster der Aufgabe-Lösungs-Sequenz erfolgreich realisiert wurde und dass sich ein anderes Muster anschließen kann (19). Zugleich wird mit (18) das im Lösungsversuch enthaltene Wissen zum tatsächlichen Wissen. Wenn sich jedoch für den Lösungsversuch eine negative Bewertung ergibt (10), wird dies vom Lehrenden zum Ausdruck gebracht (11) oder er geht direkt zu einer Entscheidung über den weiteren Verlauf über (12/13). Er kann die Sequenz abbrechen (12), wodurch der Weg für ein anderes Muster frei wäre, oder zurück zu (2) gehen und damit deutlich machen, dass die Aufgabenstellung weiterhin gültig ist. Die Lernenden sind damit wieder aufgefordert, Vermutungen auszubilden (6) usw. Häufig wird dies so zum Ausdruck gebracht, dass die Aufgabe wiederholt oder paraphrasiert wird, mit oder ohne Wink (14 und 15) (Ehlich/Rehbein, 1986).

Wie aus der Beschreibung deutlich wird, enthält das Muster als Teilmuster die Sprechhandlung des Aufgabenstellens, die als ein Subtyp der Sprechhandlung des Fragens gilt. In diesem Muster vollzieht sich ein systematischer Wechsel in der Aktivität der beteiligten AktantInnen. Deshalb handelt es sich hier um ein Sequenzmuster (ebd.).

Die Beispielanalyse zeigt, dass die funktional-pragmatische Diskursanalyse nicht nur einfach sprachliche Oberflächenphänomene beschreibt, sondern auch Tiefenstrukturen im Diskurs zu rekonstruieren versucht. Ferner geht sie noch der Frage nach, welche Rolle dem Handlungsmuster in Institutionen zukommt. Im Gegensatz zu anderen Arbeiten berücksichtigen Ehlich/Rehbein (1986) die Merkmale der Institution Schule und entwickeln die Kategorien für die Beschreibung der institutionsspezifischen Kommunikation vor dem Hintergrund der Alltagskommunikation. Auf diese Weise zeigen sie Muster und Regularitäten auf, denen der Unterricht folgt. Diesbezüglich weisen jedoch Becker-Mrotzek/Vogt (2001) darauf hin, dass die Unterteilung in eine schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit zu grob ist. Becker-Mrotzek/Vogt (2009, zit. nach Weber/Becker-Mrotzek, 2012) finden vor allem

den Vergleich von alltagsweltlichen und institutionell veränderten Handlungsmustern problematisch. Dieser macht einerseits die Besonderheiten der schulischen Kommunikation vor dem Hintergrund der Alltagskommunikation deutlich. Andererseits führt dieser Vergleich zu einer vereinfachenden Darstellung. Die Betonung institutionsspezifischer Abweichungen von den alltäglichen Handlungsmustern legt eine negative Bewertung nahe, wobei Unterrichtskommunikation nicht nach den Maßstäben von Alltagskommunikation beurteilt werden kann.

Ferner wird auch kritisiert, dass außer dem Aufgabe-Lösungs-Muster ausschließlich konstitutive Sprechakte in die Untersuchung einbezogen werden und trotz der Erfassung ihrer Binnenstruktur ihre Einbettung in den Gesamtzusammenhang einer Unterrichtsstunde nicht thematisiert wird. Ferner haben die ausgewählten Handlungsmuster nur mit der Vermittlung von Wissen durch die Lehrperson zu tun. Das sind zwar wichtige Unterrichtsverfahren, aber dadurch werden andere relevante Methoden wie Gruppenarbeit, Diskussionen und Gesprächskreise vernachlässigt. Weiterhin wird angemerkt, dass die Einzelfallstudien mit einer erweiterten Datenbasis ergänzt werden sollten (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Becker-Mrotzek, 2002; Spiegel, 2006). Diese Forschungslücken können als Anregungen zur Weiterentwicklung der Vorgehensweise von Ehlich/Rehbein (1986) gelten.

Auch wenn die oben genannten kritischen Anmerkungen berechtigt sind, sollen auch die Verdienste von Ehlich/Rehbein (1986) betont werden: Dank ihren Forschungsarbeiten entwickelte sich eine neue linguistische Theorie, die trotz der erwähnten Defizite gut geeignet zu sein scheint, unterrichtliche Verlaufsprozesse differenziert zu analysieren (Vogt, 2013).

3.1.3 Spezifische Merkmale der Unterrichtskommunikation

Über eine Begriffsklärung und die Vorstellung des Forschungsstands hinaus setzt eine Untersuchung zu den kommunikativen Verhältnissen des Unterrichts auch eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Merkmalen der Unterrichtskommunikation voraus. Unterrichtskommunikation gilt als ein herausragender Kommunikationstyp in der Institution Schule und wird maßgeblich von dem Umstand geprägt, dass sie sich in einer Institution abspielt. Daher soll zuerst in den Blick genommen werden, welche Rolle Institutionen in der Gesellschaft zukommt und welche charakteristischen Merkmale sich daraus für die Unterrichtskommunikation in der Schule als Institution ergeben (Spiegel, 2006; Ehlich, 2012).

3.1.3.1 Unterrichtskommunikation als institutionelle Kommunikation

Institutionelle Kommunikation gilt u.a. für die Funktionale Pragmatik als ein besonders relevanter Untersuchungsgegenstand (Weber/Becker-Mrotzek, 2012). Institutionen werden im Ansatz der Funktionalen Pragmatik als Formen und Strukturen definiert, die „gesellschaftliche Zwecke [erfüllen], denn sie sind Einrichtungen, die innerhalb einer Gesellschaftsformation für deren Reproduktion entwickelt werden“ (Ehlich/Rehbein, 1977: 36). Die Zwecke der Institution verwirklichen sich in den Handlungen der AktantInnen und durch sie sowie in den Ergebnissen dieser Handlungen. Die AktantInnen in einer Institution lassen sich in zwei Gruppen einteilen: Die AgentInnen sind Handlungsträger der Institution, die über ein professionelles Handlungswissen verfügen (z. B. RichterInnen, RechtsanwältInnen in den Institutionen des Zivilgerichts, das Personal im Krankenhaus usw.) und die KlientInnen sind Objekte der Tätigkeit der AgentInnen, die entweder in den Handlungsraum der Institution freiwillig eintreten oder in ihn hineingezogen werden (z. B. KundInnen im Kaufhaus, PatientInnen im Krankenhaus usw.). Das Handlungswissen der KlientInnen unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von dem der AgentInnen, aber sie weisen auch bestimmte Ähnlichkeiten auf, damit gemeinsame Interaktionen stattfinden können und institutionelles Handeln erfolgreich sein kann (Ehlich/Rehbein, 1977; Ehlich, 2012).

Schulen als Institutionen stellen zentrale gesellschaftliche Einrichtungen dar, deren Aufgabe u.a. darin besteht, das gesellschaftlich vorhandene fachliche, soziale und kulturelle Wissen an die nachfolgende Generation zu übertragen. Die AgentInnen der Institution Schule sind die Lehrpersonen, und als KlientInnen gelten die Schüler und Schülerinnen. Ausgehend von dem zentralen Zweck der Wissensvermittlung zeichnet sich die Schule dadurch aus, dass sie eine weitgehend versprachlichte Institution ist. Die gemeinsame Sprache der AgentInnen und KlientInnen ermöglicht den Lehrenden, ihr Wissen zu versprachlichen, das dann von den Lernenden internalisiert wird (Ehlich/Rehbein, 1977, 1986; Becker-Mrotzek, 2001; Spiegel, 2006; Blömeke/Herzig, 2009; Becker-Mrotzek, 2011).

Beide Gruppen von AktantInnen orientieren sich wesentlich am institutionellen Zweck. Dieser Zweck bestimmt die institutionsbezogene Rahmung, die die Umsetzung dieses Zwecks ermöglicht und einen Einfluss auf die Unterrichtskommunikation ausübt. Die Zweckbestimmung unterscheidet die Unterrichtskommunikation von privaten Alltagskommunikationen. Unter institutionellen Rahmenbedingungen werden äußere Bedingungen verstanden, wie beispielsweise die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen (z. B. das Schulgebäude, das Klassenzimmer und seine Ausstattung, die

Sitzordnung, der Jahresplan, der Stundenplan usw.) oder die normativen Rahmenbedingungen, die sich auf den Gegenstand des Unterrichtshandelns beziehen (z. B. Bildungsstandards, Gesetze, Richt- und Leitlinien, Schulcurriculum usw.) (Spiegel, 2006; Kalthoff/Kelle, 2010; Bräuer, 2011; Neuland et al. 2012).

Unterrichtskommunikation ist auch durch die Beteiligungsstrukturen von Lehrenden und Lernenden und eine Reihe von Regeln bestimmt, die die Ordnung des Unterrichts sicherstellen. Die Seite des Agenten/der Agentin ist im Allgemeinen durch eine Person vertreten, die weitestgehend notwendig präsent ist. Demgegenüber besteht die Seite des Klienten/der Klientin aus einer Vielzahl von AktantInnen, die Unterrichtskommunikation nicht notwendigerweise als eine freiwillige Kommunikation erlebt, weil sie zur Teilnahme verpflichtet ist. Dabei soll eine Reihe weiterer Bedingungen erfüllt werden: Lernende sollen anwesend und in einem Raum verteilt sein und über verschiedene Dinge (z. B. Stifte, Hefte, Bücher usw.) verfügen, andere Dinge jedoch außer Acht lassen (z. B. Spielzeuge, Zeitschriften usw.). Lernende sind also verpflichtet, im Unterricht bestimmte Aktivitäten durchzuführen und andere eher zu unterlassen. Daneben existieren noch weitere „ungeschriebene“ Gesetze, an die sich Lernende halten sollen: Sie müssen nicht nur auf ihren Stühlen sitzen, sondern auch aufmerksam sein (Kalthoff/Kelle, 2010; Ehlich, 2012).

Die oben ausgeführten institutionellen Rahmenbedingungen bestimmen die Handlungsrollen, die notwendig sind, um den Unterricht dem Zweck der Institution gemäß durchzuführen. In der Institution Schule sind diese Rollen hinsichtlich der Verteilung des Wissens asymmetrische Rollen: Lehrende vermitteln und evaluieren das Wissen, während Schülern und Schülerinnen die Aufgabe des Lernens und Reproduzierens zugewiesen wird. Diese Asymmetrie ist ein weiteres institutionsspezifisches Charakteristikum, das schulische Kommunikation und besonders die Unterrichtskommunikation zentral bestimmt (Antalné Szabó, 2006; Spiegel, 2006; Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Ulich, 2001; Becker-Mrotzek, 2011; Bräuer, 2011; Ehlich, 2012). Henne/Rehbock (1980, zit. nach Spiegel, 2006: 26-30) unterscheiden dabei vier Ursachen der Asymmetrie, die in unterschiedlichem Maße einen Einfluss auf LehrerIn-SchülerIn-Interaktion ausüben:

- die anthropologisch bedingte Asymmetrie bezieht sich auf den Altersunterschied der Lehrperson und der Lernenden,
- die soziokulturell bedingte Asymmetrie bedeutet, dass Lehrenden die institutionelle Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts zukommt,

- die fachlich oder sachlich bedingte Asymmetrie, die sich daraus ergibt, dass Lehrende Wissensrepräsentanten ihrer Fächer sind,
- die gesprächsstrukturell bedingte Asymmetrie bedeutet, dass Lehrenden die Leitung der Organisation der Unterrichtskommunikation zugewiesen wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zwecke der Institution Schule und die institutionellen Rahmenbedingungen, an denen sich Lehrende und Lernende orientieren, maßgeblich den Prozess der Unterrichtskommunikation beeinflussen. Durch die Rahmenbedingungen und die institutionsgebundenen Rollenzuschreibungen sind den Handlungsmöglichkeiten beider Gruppen von AktantInnen Grenzen gesetzt. Andererseits soll angemerkt werden, dass Lehrende und Lernende auch über einen Handlungsfreiraum in Bezug auf die Interpretation institutioneller Rahmenbedingungen und der Rollenzuschreibungen verfügen (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Spiegel, 2006; Becker-Mrotzek, 2011).

Diesbezüglich soll an dieser Stelle auf die Veränderlichkeit der Rollen der Lehrenden und Lernenden hingewiesen werden, die die kommunikativen Verhältnisse im Unterricht auch prägt. Aufgrund der konstruktivistischen Lerntheorie kommt Lernenden beim Lernen nicht mehr eine passive Rolle zu, die sich in Nachahmung erschöpft, sondern sie werden als aktive MitgestalterInnen ihres Lernprozesses anerkannt. Daraus folgt, dass Lehren auch nicht mehr mit Instruktion und Belehrung gleichgesetzt wird, sondern sich als Förderung betrachten lässt. Die Umsetzung dieser Veränderungen setzt die Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur voraus, in der Lehrende und Lernende mit veränderten Rollenverhältnissen zu tun haben. Lernenden kommt eine aktive Rolle zu und Lehrende agieren nicht mehr als bloße WissensvermittlerInnen sondern übernehmen die Funktion von BeraterInnen und UnterstützerInnen (Wolff, 1996; Krumm, 2012; Feld-Knapp, 2015).

Die Daten der empirischen Forschung des Dissertationsprojekts werden vor dem Hintergrund der oben genannten spezifischen Merkmale der Unterrichtskommunikation analysiert und in ihrer Bedeutung für die neue Lehr- und Lernkultur behandelt.

3.1.3.2 Zum Spezifikum fremdsprachenunterrichtlicher Kommunikation

Nicht nur Unterrichtskommunikation unterscheidet sich deutlich von der Alltagskommunikation, sondern auch die einzelnen Unterrichtsfächer weisen Unterschiede in Bezug auf die kommunikativen Vorgänge auf. Diese lassen sich auf die fachspezifischen Inhalte und die Zielsetzungen des jeweiligen Faches zurückführen und sollen bei der

Untersuchung beachtet werden, damit die fachlichen Besonderheiten erarbeitet werden können (Neuland et al. 2012; Vogt, 2013). Sprache als Unterrichtsmedium spielt in allen Unterrichtsfächern eine wichtige Rolle. Der Sprachunterricht nimmt jedoch eine besondere Stellung ein, weil dort die Sprache und das Sprachhandeln nicht nur als Lernmedium, sondern auch als Lerngegenstand fungieren (Spiegel, 2006; Ehlich, 2012; Neuland et al. 2012).

In der vorliegenden Arbeit wird Unterrichtskommunikation im Kontext des Fremdsprachenunterrichts untersucht. Fremdsprachenunterricht lässt sich als ein spezifisches Phänomen betrachten, weil dort das Medium der Kommunikation nicht von vornherein vorhanden ist. Die Fremdsprache als Lerngegenstand und als Kommunikationsmittel ist im Unterricht gleichzeitig präsent (Boócz-Barna, 2007). Diesbezüglich stützt sich die Arbeit erneut auf die Definition von Hunfeld (1991), der diese spezifischen Merkmale folgenderweise hervorhebt:

Sprachunterricht ist eine spezifische Form unterrichtlicher Kommunikation: diejenige, bei der das Medium unterrichtlicher Kommunikation zugleich deren Thema und Lernziel ist. Fremdsprachlicher Unterricht ist eine spezifische Form sprachunterrichtlicher Kommunikation: diejenige, bei der das Medium unterrichtlicher Kommunikation im Prozeß eben dieser Kommunikation (als deren Lernziel und Thema) überhaupt erst als solches entsteht, d.h. zunächst aufgebaut, eingeübt, erweitert, transferfähig gemacht und schließlich auch reflektiert wird (Hunfeld, 1991: 11).

Aus dieser besonderen Rolle der Fremdsprache resultieren „koexistierende Diskurswelten“ (Edmondson/House, 1993: 260) im Unterricht, d.h. natürliche, echte Gespräche und pädagogisch oder didaktisch geprägte Diskurse.

Aus der obigen Definition lassen sich auch die spezifischen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts ableiten. Diesbezüglich weicht der Fremdsprachenunterricht erheblich von anderen Unterrichtsfächern ab. Der Lerngegenstand des Fremdsprachenunterrichts lässt sich nämlich nicht auf Sprachwissen und damit auf reines Fachwissen reduzieren. Im Fremdsprachenunterricht geht es nämlich nicht um die Darbietung des Lernobjekts Sprache, das durch die Linguistik erfasst werden soll, sondern auch um dessen Aneignung (Appel, 2000).

Infolge der pragmatischen Wende der Sprachwissenschaft (s. Unterkapitel 2.1.2.2) wurden die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts neu definiert. Mit der Entdeckung des Handlungscharakters der Sprache verloren die Systemaspekte der Sprache an Relevanz und die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden wurde als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts formuliert. Die zentrale Stellung dieses Lernziels verlangt einen Fremdsprachenunterricht, der den Lernenden vielfältige Aufgaben bereitstellt,

die es ermöglichen, bereits im Unterricht mit Sprache zu handeln (Krumm, 1996, 2012; Ehlich, 2010; Feld-Knapp, 2005, 2012).

3.2 Lehrersprache

Bei der Umsetzung der fachspezifischen Zielsetzungen spielt die Lehrperson eine zentrale Rolle, weil sie als AgentIn der Institution Schule für die Organisation und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im Rahmen des Unterrichts zuständig ist. Als eine der zahlreichen Facetten des LehrerInnenhandelns wird in den folgenden Unterkapiteln die Lehrersprache in den Mittelpunkt gerückt, die bei der Durchführung der Unterrichtskommunikation eine bedeutende Stellung einnimmt. Dies trifft besonders auf den Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu, wo sich die sprachliche Handlungsfähigkeit als oberste Zielsetzung des Unterrichts selbst im Prozess der Kommunikation entfaltet (Vogt, 2002; Kliwer/Pohl, 2006; Feld-Knapp, 2015; Taczman, 2016). Unter Lehrersprache wird im Folgenden ein Mittel zur Realisierung verbaler Äußerungen unter institutionellen Bedingungen im Klassenraum verstanden (Herbszt, 2010a).

Die vorliegende Arbeit legt den Schwerpunkt auf die mündliche Realisation der Lehrersprache und geht davon aus, dass sie ein komplexes Phänomen darstellt. Sie steht unter dem Einfluss diverser Determinanten: Sie wird beispielsweise von der Persönlichkeit der Lehrperson, der Zielsetzung der jeweiligen Stunde, der Ausstattung des Klassenraums, den Sozialformen des Unterrichts, der Beziehung zu den Lernenden usw. geprägt. Als ein bedeutender Einflussfaktor der Lehrersprache gilt die Rolle, die die Lehrperson ausfüllt (Spanhel, 1977; Antalné Szabó, 2006).

Wie bereits angedeutet wurde (s. Unterkapitel 3.1.3.1), fungiert die Lehrperson in der neuen Lehr- und Lernkultur vor allem als LernbegleiterIn und LernermöglicherIn (Krumm, 2012; Königs, 2014; Feld-Knapp, 2018), wodurch auch die Rolle der Lehrersprache an Bedeutung zunimmt. Sie wird nicht mehr als ein Instrument zur Erteilung von Instruktionen betrachtet, sondern als ein wirkungsvolles Kommunikationsmittel, mit deren Hilfe ein breites Repertoire an Sprechhandlungen im Klassenraum realisiert wird.

Dementsprechend wird an Lehrersprache nicht als ein statisches Phänomen herangegangen, das zur Darstellung und Mitteilung dient. Sie induziert nämlich auch Vorgänge in den Lernenden, wodurch die Lehrperson beeinflussen kann, wie sich die Fertigkeiten und die Persönlichkeit der Lernenden entwickeln sowie welche Lernerfolge und Leistungen sie erbringen. Bereits in den 1970er Jahren konnte ein Zusammenhang zwischen dem

sprachlichen Verhalten erfolgreicher Lehrpersonen und dem Lernerfolg ihrer SchülerInnen empirisch nachgewiesen werden. Auch aus den Ergebnissen heutiger internationaler Forschungsarbeiten geht hervor, dass bestimmte Merkmale der Lehrersprache (z. B. Klarheit) und die kommunikative Beziehungsgestaltung mit den Lernenden sowie ihren Familien einen direkten Einfluss auf ihre Leistungen ausüben (Nagy, 2005, zit. nach Antalné Szabó, 2006; Ackermann, 2011; Neumann/Mahler, 2014; Reichhart, 2018). Diese Zusammenhänge begründen die Wichtigkeit der Erforschung von Lehrersprache, aus deren Ergebnissen Konsequenzen für den gesamten Unterrichtsprozess gezogen werden können.

3.2.1 Lehrersprache als Forschungsgegenstand

Mit Lehrersprache setzen sich zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen auseinander. Bei dieser Beschäftigung nehmen Wissenschaften wie beispielsweise die Psychologie, die Pädagogik, die Didaktik, die Sozialpsychologie und die Linguistik verschiedene Perspektiven auf das Phänomen der Lehrersprache ein. Die einzelnen Studien unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres Untersuchungsaspekts, sondern auch des Kontexts und des Unterrichtsfaches, in dem sie Lehrersprache erforschen (Antalné Szabó, 2006; Ahlers et al. 2009; Horn, 2009; Ackermann, 2011; Eikenbusch, 2013; Jörissen, 2013; Zupan, 2016). Im vorliegenden Unterkapitel werden ausgewählte Untersuchungen zur Lehrersprache vorgestellt, um die Stellung der vorliegenden Arbeit in der Forschungstradition aufzuzeigen und den Einfluss bisheriger Forschungsarbeiten auf die Gestaltung des methodischen Vorgehens der empirischen Forschung transparent zu machen.

Erste Forschungsarbeiten zum Thema *Lehrersprache* gehen bis auf die 1940er Jahre zurück. Diese waren nicht linguistisch motiviert und hatten somit nicht direkt eine Analyse der Lehrersprache zum Ziel, sondern unternahmen den Versuch, verschiedene sprachliche Verhaltensweisen von Lehrenden auf ihre Auswirkungen hin zu untersuchen. **Anderson et al.** (1946, zit. nach Spanhel, 1977) bestimmten mit Hilfe verschiedener Kategorien der Verhaltensweisen von Lehrenden und Lernenden den Einfluss der Lehrperson auf die Lernenden und die Klassenatmosphäre. Es wurde zwischen zwei Typen des „dominativen“ und „integrativen“ Verhaltens unterschieden, wobei Kinder mit integrativen Lehrpersonen signifikant weniger störende Verhaltensweisen zeigten (Petersen, 1964).

Weitere Systeme wurden auch entwickelt. **Withall** (1951, zit. nach Spanhel, 1977) zeigte in seiner Kategorisierung zur Feststellung des sozial-emotionalen Klimas schülerInnenzentrierte, neutrale und lehrerInnenzentrierte Kategorien der Lehrersprache auf. Aus dem Verhältnis der

Äußerungen in den einzelnen Kategorien wurde dann der sog. „Climate Index“ errechnet. Dieser Untersuchung folgte die Entwicklung weiterer Konzepte wie beispielsweise des Konzepts für die Interaktionsanalyse, das auf die Erhebung quantitativer Merkmale der Lehrersprache zielte (z. B. Redeanteil von LehrerInnen und SchülerInnen im Unterricht, Häufigkeitsverteilungen ausgewählter sprachlicher Aktivitäten). Das Modell von **Flanders** (1961, 1974) ermöglichte eine Einordnung des verbalen Verhaltens der Lehrperson in eine komplexe Dimension „direkt-indirekt“ sowie eine differenzierte Analyse einzelner Faktoren wie Anweisungen, Fragen oder Verwendung der Gedanken der Lernenden durch die Lehrperson.⁸

Bei einer anderen Gruppe von Untersuchungen geht es nicht um eine vollständige Erfassung der sprachlichen Äußerungen der Lehrperson, sondern bestimmte Sprachformen der Lehrersprache werden unter dem Aspekt ihrer Auswirkung auf das Schülerverhalten analysiert. In Deutschland führten **Tausch/Tausch** (1965, 1991) zu diesem Aspekt der Lehrersprache erziehungspsychologisch motivierte Untersuchungen durch. Bei ihren Studien gingen sie davon aus, dass zwischen bestimmten Verhaltensweisen von ErzieherInnen und den Erlebnisreaktionen der Kinder gesetzmäßige Beziehungen bestehen.

In der Untersuchung wurden Erziehungsäußerungen von Lehrpersonen und Videoausschnitte von unabhängigen BeobachterInnen verschiedenen Typenkonzepten zugeordnet. Auf diese Weise wurden zwei Hauptdimensionen zum erzieherischen Verhalten von Lehrenden unterschieden: eine Beziehungs- („emotionale Wärme vs. emotionale Kälte“) und eine Lenkungsdimension („starke vs. geringe Lenkung“). Im Falle beider Dimensionen wurde je ein Gegensatzpaar aufgestellt:

Beziehungsdimension: Wertschätzung – Achtung – Zuneigung vs. Missachtung – Geringschätzung – Abneigung:

Aktivitäten, Maßnahmen, Gesten, Mimik und das Sprachverhalten einer Person enthalten Achtung – Wärme – Rücksichtnahme gegenüber einer anderen Person. Dies kann sich in Anerkennung, positiver Zuwendung, im Ausdruck positiver Gefühle, in Ermutigungen usw. äußern, wobei sich der andere wertvoll und anerkannt fühlt. Demgegenüber zeigen sich Missachtung – Geringschätzung – Abneigung in Demütigungen, Beleidigungen, abwertenden Urteilen, im Misstrauen, in entmutigenden Bemerkungen usw. (Tausch/Tausch, 1991).

⁸ Da Flanders auch Äußerungen von Lernenden in seine Kategorisierung aufnahm und sein Konzept Anregungen zu weiteren Arbeiten zur Unterrichtskommunikation lieferte, wurde sein Modell bereits im Zusammenhang mit dem Thema *Unterrichtskommunikation* ausführlicher behandelt (s. Unterkapitel 3.1.2.1).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass die beiden Beziehungsdimensionen bei Lehrenden etwa gleich verteilt sind. Aus der Untersuchung folgte auch die These, dass sich Achtung – Wärme positiv auf das Lernklima, die Selbstachtung und das Selbstkonzept der Lernenden auswirken (ebd.).

Lenkungsdimension: Lenkende dirigierende Aktivität vs. Nicht-dirigierende, stimulierende Aktivität:

Für das lenkende dirigierende Verhalten sind eine hohe Anzahl von Befehlen und die Häufigkeit von Fragen und Äußerungen der Lehrperson charakteristisch. Im Falle der nicht-dirigierenden Lenkung wird der anderen Person nicht in enger Weise eine bestimmte Tätigkeit vorgeschrieben und es gibt ein höheres Ausmaß an Selbstbestimmung. Tausch/Tausch beschreiben auch die negativen Auswirkungen einer starken Dirigierung – Lenkung im Unterricht: Sie hemmt die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung der seelischen Leistungsfähigkeit der Lernenden im intellektuellen, sozialen und emotionalen Bereich. Dadurch wird es Lehrenden auch nicht möglich, die gesetzten Erziehungsziele zu erreichen (ebd.).⁹

Dass Wertschätzung eine bedeutende Rolle in unterrichtlichen und erzieherischen Vorgängen hat und förderliche Aktivitäten statt der dirigierenden Lenkung zu bevorzugen sind, kann als eine empirisch fundierte Bestätigung des selbstevidenten Erziehverhaltens gesehen werden. Ferner konnten aufgrund der zahlreichen empirischen Untersuchungen eine Reihe von Hinweisen gegeben werden, wie die Lehrperson im Unterricht mehr und mehr sozialintegrative Formen der Beeinflussung realisieren kann. Trotz der unbestrittenen Verdienste von Tausch/Tausch wird jedoch außerhalb des humanistischen Paradigmas kritisiert, dass sich die Untersuchungen zu stark auf die Erziehungsperson konzentrieren (Schnitzer et al. 1976; Spanhel, 1977; Thies, 2008).

Weitere Untersuchungen zur Lehrersprache (Smith, 1960; Winnefeld, 1967; beide Arbeiten zit. nach Spanhel, 1977) gingen sowohl induktiv als auch deduktiv vor und setzten sich zum Ziel, theoretische Konzepte zur Analyse von Lehrersprache zu entwickeln und sie in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Weitere Arbeiten basierten auf einer empirischen Forschung, wobei Lehrersprache unter formalen Gesichtspunkten untersucht wurde (Clauß, 1954; Okon, 1957;

⁹ In diesem Unterkapitel wurde ein Überblick über die wichtigsten Forschungsergebnisse von Tausch/Tausch (1991) gewährt. In ihren Untersuchungen kamen sie auch zu Ergebnissen, die in Bezug auf die Lehrersprache und das Phänomen der sprachlichen Höflichkeit von hoher Relevanz sind. Diese werden im vierten Kapitel der Arbeit eingehender behandelt (s. Unterkapitel 4.2).

beide Arbeiten zit. nach Spanhel, 1977). An dieser Stelle soll der Studie von **Bellack et al.** (1974) eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Diese war die erste Untersuchung, die die sprachlichen Prozesse im Unterricht vollständig zu erfassen versuchte und Unterrichtskommunikation zu einem Thema der Pragmatik machte. Die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit wurden bereits dargestellt (s. Unterkapitel 3.1.2.1), bezüglich der Lehrersprache soll hier jedoch angemerkt werden, dass aus ihrer Untersuchung Konsequenzen für die methodische Vorgehensweise bei der Analyse der Lehrersprache gezogen werden können. U.a. wird in der empirischen Forschung der vorliegenden Arbeit berücksichtigt, dass die Lehrersprache niemals unabhängig von den Äußerungen der Lernenden analysiert werden kann (Spanhel, 1977; Kliewer/Pohl, 2006; Detlef, 2012).¹⁰

Resümierend lässt sich festhalten, dass die oben genannten Forschungsarbeiten vielfältige Aspekte der Lehrersprache beleuchten und somit die Komplexität des Themas aufzeigen. Das Verdienst dieser Untersuchungen besteht u.a. darin, dass sie eine Reihe normativer Forderungen und wichtiger Hinweise bezüglich der Lehrersprache vorlegten und spezifische Funktionen von Lehrersprache in den Blick nahmen (Anderson et al. 1946; Withall, 1951; Flanders, 1961; Tausch, 1960 und 1962; alle Forschungsarbeiten zit. nach Spanhel, 1977). Wieder andere Arbeiten stellten quantitative Merkmale von Lehrersprache in den Mittelpunkt (Bellack et al. 1974).

Die genannten Forschungsarbeiten wurden auch einer kritischen Reflexion unterzogen, wobei u.a. hervorgehoben wurde, dass es nicht zu einer Auseinandersetzung mit den spezifischen sprachlichen Formen kam, die die Lehrperson im Unterricht verwendet (Spanhel, 1977; Lüders, 2003; Ost, 2015). Gegenüber den Arbeiten von Flanders (1961, 1974) und Bellack et al. (1974) wurden die Einwände formuliert, dass sie die vielfältigen Funktionen der einzelnen Kategorien außer Acht ließen. Diesbezüglich plädiert Lüders (2003) dafür, dass die Erforschung spezifischer Elemente der Lehrersprache als eine an Einzelfallanalysen gebundene Aufgabe angesehen werden soll. Dieser methodische Hinweis wird auch bei der Datenanalyse der empirischen Forschung der vorliegenden Dissertation berücksichtigt.

Ein Wendepunkt in der Erforschung von Lehrersprache erfolgte in den 1970er Jahren, als eine linguistisch motivierte und auf empirischer Grundlage basierende Untersuchung von

¹⁰ Der Darstellung des Erkenntnisinteresses und der Ergebnisse der obigen Forschungsarbeiten (s. Anderson et al. 1946; Withall, 1951; Clauß, 1954; Okon, 1957; Smith, 1960; Flanders, 1961; Tausch, 1960 und 1962; Winnefeld, 1967; Bellack et al. 1974; alle genannten Forschungsarbeiten zit. nach Spanhel, 1977) liegt der umfassende Überblick von Spanhel (1977: 108-148) zugrunde, der die Forschungen zur Lehrersprache zusammenstellte.

Lehrersprache ihren Anfang nahm (Herbszt, 2016). Die neuen Anstöße lieferte die pragmatische Wende der Sprachwissenschaft (s. Unterkapitel 2.1.2.2). Diese führte zur Erweiterung des Erkenntnisinteresses der Sprachwissenschaft und somit zur linguistischen Auseinandersetzung mit Lehrersprache. Bei der Analyse empirischer Daten wurde mit pragmlinguistischen Theorien, u.a. mit der Sprechakttheorie operiert. **Schanz** (1983) wies dabei auf die Möglichkeiten und Grenzen hin, die sich beim Zusammenbringen der Sprechakttheorie und Empirie ergaben. Im Gegensatz zu Bellack et al. (1974) und Flanders (1961, 1974) machte er auf die Problematik aufmerksam, dass empirische Äußerungen manchmal der genauen Kategorisierung zuwiderlaufen.

Die Sprechakttheorie lag auch späteren Forschungsarbeiten zugrunde. Diesbezüglich ist besonders die Studie von **Wanjek** (2010) hervorzuheben, die einen bedeutenden Einfluss auf die Gestaltung der methodischen Vorgehensweise der Datenerhebung der vorliegenden Dissertation ausübte. In der Untersuchung wurden einerseits Sprechhandlungen von Deutschlehrenden aus dem Hauptschulbereich aufgrund des Sprechakttypeninventars von Diegritz/Fürst (1999) typisiert. Andererseits wurde über die Beobachtung und Kategorisierung von Sprechhandlungen der Lehrenden hinaus auch die Innensicht der Lehrenden und Lernenden in die Untersuchung einbezogen, indem Daten zu den individuellen didaktischen Theorien von Lehrpersonen und Lernenden zum Sprechhandeln von Lehrenden erhoben und analysiert wurden.

Außer der Sprechakttheorie wurden auch andere pragmlinguistische Ansätze als Basis der Forschungsarbeiten zur Lehrersprache angewandt. An dieser Stelle soll auf den Beitrag der linguistischen Konversationsanalyse und der Diskursanalyse hingewiesen werden, die die theoretische Grundlage der meisten empirischen Untersuchungen zur Lehrersprache in Ungarn bilden. **Antalné Szabó** (2006) und **Herbszt** (2010a) setzen sich dabei u.a. mit dem Sprecherwechsel, den Paarsequenzen, den Sprechhandlungen der Lehrenden, dem Phänomen der Redundanz und den spezifischen Merkmalen von Lehrersprache auseinander. In ihre Untersuchungen bezogen sie auch mehrere quantitative Merkmale von Lehrersprache ein, indem sie den Redeanteil von Lehrenden und Lernenden im Unterricht unter die Lupe nahmen. Die Ergebnisse weisen Ähnlichkeiten mit den früheren Forschungsergebnissen auf (Lüders, 2003; Kliwer/Pohl, 2006; Ahlers et al. 2009; Ackermann, 2011; Neumann/Mahler, 2014), weil sie wieder die Dominanz der Redebeiträge von Lehrenden zeigten. An diese und weitere Ergebnisse gehen dann Antalné Szabó (2006) und Herbszt (2010a) nicht nur aus linguistischer, sondern auch aus einer pädagogischen und didaktischen Perspektive heran.

Im Bereich der Erforschung von Lehrersprache nehmen noch jene Arbeiten eine wichtige Stellung ein, die die Sprechhandlungen in der Lehrersprache nicht umfassend darzustellen versuchen, sondern typische Sprechhandlungen aufgreifen. Dies trifft beispielsweise auf die Lehrerfrage zu, die wegen ihrer dominanten Rolle als ein gründlich erforschter Themenbereich gilt (Niegemann/Silke, 2001; Lüders, 2003; Herbszt, 2010b; Lindner, 2011). Auch andere Sprechhandlungen fungieren als relevante Forschungsgegenstände, wie die Instruktionen (Sáfrányné Molnár, 2016), das Bewerten, das Korrigieren und das Disziplinieren usw.¹¹

Da sich die vorliegende Arbeit mit der Lehrersprache im spezifischen Kontext des Fremdsprachenunterrichts befasst, wird an dieser Stelle auf einige wichtige Aspekte der bisherigen Untersuchungen in diesem Bereich hingewiesen. Forschungen zur Lehrersprache von Fremdsprachenlehrenden werden hauptsächlich seit dem Ende der 1980er Jahre durchgeführt, die bisher u.a. einzelne Sprechhandlungen wie die Lehrerfrage (Hatch, 1978; Long/Sato, 1983; Chaudron, 1988; Kalaitzi, 2016) und die typischen Modifikationen der Lehrersprache (z. B. verlangsamtes Sprechtempo, Pausen, Gestik, Mimik, Vereinfachung von Vokabular usw.) (Wulf, 2001) zu ihrem Thema hatten.

Im Bereich der empirischen Erforschung von Lehrersprache gibt es in Ungarn noch weitere Forschungsdesiderata (Antalné Szabó, 2006). Die vorliegende Arbeit folgt der oben dargelegten linguistischen Forschungstradition von Lehrersprache, indem sie Lehrersprache von Fremdsprachenlehrenden unter dem Aspekt eines spezifischen sprachlichen Phänomens untersucht. Dabei wird die Untersuchung in erster Linie nicht auf quantitative Merkmale der Lehrersprache reduziert. Im Weiteren zeichnet sich die Arbeit noch dadurch aus, dass die Erscheinungsformen des gewählten Untersuchungsaspekts in der Lehrersprache einerseits vor dem Hintergrund einer linguistischen Theorie analysiert werden, andererseits aber auch im Kontext der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen erforscht werden (Taczman, 2016).

3.2.2 Zur Rolle der Lehrersprache im (Fremdsprachen-)Unterricht

Wie bereits ausgeführt wurde (s. Unterkapitel 2.1.2.2 und 2.2), liegt der vorliegenden Arbeit eine handlungsorientierte Sprachauffassung zugrunde. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass die Lehrperson die Sprache als ein Instrument ihres Handelns gebraucht. Ihr Handeln und Sprechen sind unauflösbar miteinander verbunden, da die unterrichtlichen

¹¹ s. einen Überblick zur Erforschung von weiteren Aspekten der Lehrersprache bei Lüders, 2003: 153 f.

und erzieherischen Absichten der Lehrperson zum Großteil im Medium der Sprache verwirklicht werden (Spanhel, 1977; Neumann, 1998; Hochholzer, 2004; Eikenbusch, 2013).

Die sprechhandlungstheoretisch orientierten Forschungsarbeiten zur Unterrichtskommunikation und Lehrersprache (Diegritz/Rosenbusch, 1977; Schanz, 1983; Wanjek, 2010) weisen eine besondere Relevanz für die vorliegende Arbeit auf, da ihr Grundgedanke darin besteht, dass sich das Unterrichten weitgehend durch sprachliche Handlungen vollzieht. Bei der Auseinandersetzung mit der Lehrersprache wird vom Zusammenhang ausgegangen, dass die Lehrperson bei der Realisierung vielfältiger Sprechhandlungen auf der Grundlage verschiedener Rollen und Rollenbedeutungen handelt, woraus sich verschiedene Funktionen für die Lehrersprache als Instrument ergeben (Eikenbusch, 2013; Kron et al. 2014).

Diesbezüglich wird von der Kategorisierung von Eikenbusch (2013: 8) ausgegangen, in der die Lehrersprache als „Handwerk“ in zwei Dimensionen abgebildet wird.¹² Wie aus der *Abbildung 13* ersichtlich ist, wird die Lehrersprache einerseits zur Anleitung von Lernprozessen wie zur Aktivierung des Vorwissens, zur Anleitung von kognitiven Prozessen usw. eingesetzt. Besonders im Zusammenhang mit der neuen Lehr- und Lernkultur, in der Lehrenden die Rolle des Optimierers / der OptimiererIn von Lehr- und Lernprozessen zugeschrieben wird, soll diese Funktion von Lehrersprache hervorgehoben werden. Andererseits kommt Lehrenden auch die institutionell vorgegebene Rolle zu, Lernprozesse zu messen und zu beurteilen. Dementsprechend wird die Lehrersprache auch zur Leistungsbeschreibung, zu Beurteilungen und Rückmeldungen usw. gebraucht.

In Bezug auf die Rollen von Lehrenden soll angemerkt werden, dass es oft zu Rollenverwirrungen kommen kann, wobei dem Phänomen der Imagearbeit eine bedeutende Rolle zukommt (Boócz-Barna, 2007) (s. Unterkapitel 4.2.2).

¹² Von diesen zwei Funktionen der Lehrersprache wird auch bei der Behandlung der Sprechhandlungen des Kritisierens und des Lobens ausgegangen (s. Unterkapitel 4.2.2).

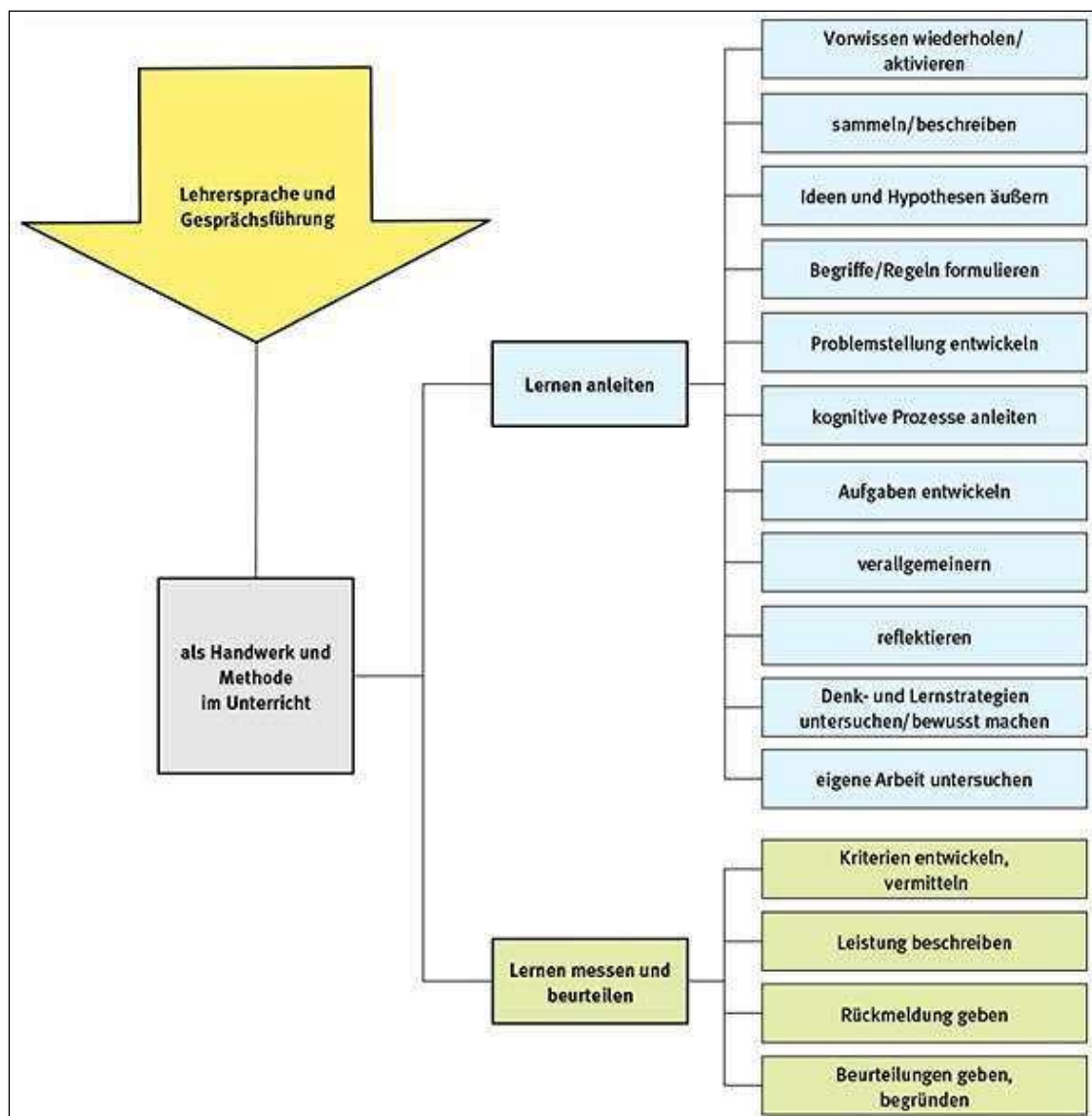


Abbildung 13: Lehrersprache als „Handwerk“ im Unterricht (Eikenbusch, 2013: 8)

Über den Einsatz der Lehrersprache zur Anleitung und Beurteilung von Lernprozessen hinaus soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Lehrersprache auch als Mittel zur Gestaltung der zwischenmenschlichen Kommunikation mit den Lernenden fungiert. An dieser Stelle wird auf die Axiomatik von Watzlawick et al. (2000) zurückgegriffen. Die Grundunterscheidung des „Inhalts“- und „Beziehungsaspekts“ in jedem kommunikativen Akt lässt sich nämlich auch auf den Unterrichtsprozess übertragen, wobei sich der inhaltliche Austausch immer zugleich innerhalb einer zwischenmenschlichen Beziehung vollzieht. Bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen legen also Lehrende immer auch ihre Beziehungsdefinition offen (Neumann, 1998; Becker-Mrotzek/Vogt, 2001; Neumann/Mahler, 2014).

Beziehungen kommt im Unterricht eine elementare Bedeutung zu: „Jede lehrende Tätigkeit ist auf eine erfolgreiche Etablierung interpersonalen Beziehungen angewiesen. Ohne diese können Lernende nicht erreicht werden“ (Hallet, 2006: 34, zit. nach Feld-Knapp, 2015: 13). Beziehungen stellen die Grundlage der Unterrichtsarbeit dar, die Relevanz ihres bewussten Aufbaus nimmt besonders mit der neuen Lehr- und Lernkultur zu, weil dort die Beziehungen auf einer neuen Grundlage gestaltet werden. Dies lässt sich auch aus der folgenden Definition von Feld-Knapp (2015: 14) zur neuen Lehr- und Lernkultur ableiten:

„Neue Lehr- und Lernkultur bezeichnet eine Kultur des Lehrens und Lernens, die einerseits auf Partnerschaftlichkeit, Gleichrangigkeit und gegenseitiger Wertschätzung, auf einer Abkehr von einer Kultur der Autorität- und Hierarchie an schulischen Einrichtungen basiert, andererseits bedeutet neue Lehr- und Lernkultur die Ausweitung der Rahmenbedingungen des Unterrichts, eine Öffnung des Klassenzimmers und damit die Ausweitung der Schule als Ort des Lehrens und Lernens.“

Im Zusammenhang mit der Lehrersprache lässt sich daraus folgern, dass eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung einen bewussten Umgang mit der Lehrersprache als Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation voraussetzt.¹³

Des Weiteren zeigt noch die Musterfunktion von Lehrersprache eine hohe Relevanz für die vorliegende Arbeit auf. Ausgehend von den institutionellen Rollenzuschreibungen fungiert nämlich die Lehrperson als Vorbild (Neuland et al. 2012), was im Folgenden auf den sprachlichen Aspekt ihres Handelns bezogen wird. Im Gegensatz zu den oben genannten Funktionen von Lehrersprache, die in allen Unterrichtsfächern präsent sind, kommt der Musterfunktion abhängig von der Zielsetzung und den spezifischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Unterrichtsfaches eine unterschiedliche Gewichtung zu.

Im Sprachunterricht spielt die Musterfunktion der Lehrersprache eine spezifische Rolle, weil dort die Sprache sowohl als Mittel als auch als Gegenstand gilt (Hunfeld, 1990). In der Lehrersprache kann die gleiche Illokution mittels unterschiedlicher grammatischer Formen ausgedrückt werden, wodurch die Lehrersprache als ein sprachliches Modell für die vielfältige Realisierung der gleichen Sprechhandlung fungiert. Dementsprechend kann die Lehrersprache abwechslungsreiche sprachliche Formen des Fragens, Bittens usw. aufzeigen, die kontextabhängig variieren können (Antalné Szabó, 2006; Klippel, 2017). Was die Realisierung einzelner Sprechhandlungen in der Lehrersprache anbelangt, gibt es jedoch im Sprachunterricht eine gewisse Selbstverständlichkeit, denn in diesem Kontext fällt die Lehrersprache mit der außerhalb des Klassenzimmers gebrauchten Sprache der Lehrperson

¹³ Dieser Zusammenhang verbindet sich eng mit dem gewählten Untersuchungsaspekt von Lehrersprache (s. dazu Kapitel 4 zum Thema „Sprachliche Höflichkeit in der Unterrichtskommunikation“).

und der Lernenden zusammen, wodurch sich die Aufmerksamkeit automatisch auf die Inhalte und deren Darstellung richten kann (Wipperfürth, 2009).

Der Kontext des Fremdsprachenunterrichts weicht jedoch von dem des Sprachunterrichts ab. Wie bereits angedeutet wurde (s. Unterkapitel 3.1.3.2), wird zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts erhoben, Lernende zum erfolgreichen Einsatz der Fremdsprache in einer Vielzahl von Situationen zu befähigen (Wipperfürth, 2009). Die Fremdsprache fungiert also sowohl als Mittel der Kommunikation als auch als Lerngegenstand. Dieses Mittel steht den Lernenden jedoch nicht automatisch zur Verfügung. Die Befähigung zum angemessenen Gebrauch dieses Mittels vollzieht sich schrittweise im Prozess der Kommunikation (Hunfeld, 1990; Butzkamm, 1993). Diesbezüglich gibt es hier eine Diskrepanz zwischen dem Ort des Fremdsprachenunterrichts und dessen Zielen. Edmondson/House (2000) bezeichnen diese Diskrepanz als ein Lehrparadox, da Lehrende die Lernenden dazu befähigen sollen, in einem zielsprachigen Land – also außerhalb des Unterrichts – zu kommunizieren.

Aus dieser Diskrepanz ergeben sich Konsequenzen für die Rolle der Lehrenden und der Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht. Lehrende sollen einerseits als echte KommunikationspartnerInnen für die Lernenden fungieren, wie es beim natürlichen Spracherwerb der Fall wäre. Andererseits entwickelt sich die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden in dem zielorientierten und gesteuerten Prozess des Unterrichts (Hunfeld, 1990), weshalb die Fremdsprache seitens der Lehrperson auch für didaktische Zwecke eingesetzt wird. Dadurch wird die Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht zu einem „Sonderregister“¹⁴ (Edmondson/House, 2000: 252).

Die Erfüllung der Rolle als echte(r) KommunikationspartnerIn geht auch hinsichtlich der asymmetrischen Verteilung der Sprachkompetenz der Lehrperson und der Lernenden mit gewissen Herausforderungen einher. Die Lehrperson zeichnet sich nämlich dadurch aus, dass häufig nur sie der einzige kompetente Sprecher der jeweiligen Fremdsprache ist und neben ihr keine (oder nur wenige) muttersprachlichen Sprecher zur Verfügung stehen (Edmondson/House, 2000; Wipperfürth, 2009). Laut Dausendschön-Gay et al. (1995: 88, zit. nach Aguado, 1996: 155) lässt sich deshalb die fremdsprachenunterrichtliche Kommunikation als „Kommunikation unter erschwerten Bedingungen“ bezeichnen, da die Lehrperson und die Lernenden nicht über die gleichen Kompetenzen in Bezug auf das Kommunikationsmittel verfügen.

¹⁴ Auch in der einschlägigen englischsprachigen Literatur wird in diesem Kontext vom „teacher-talk register“ gesprochen (Atkinson/Biber, 1994: 356).

Diese ungleiche Verteilung der Kompetenzen lässt Fremdsprachenlehrende selbst zum Medium der jeweiligen Fremdsprache werden. Lehrende und ihre Lehrersprache bieten Lernenden im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts häufig den ersten Kontakt mit der Fremdsprache, zu dem sie Zugang haben. Daher kommt im Fremdsprachenunterricht nicht nur den Texten, sondern auch der Lehrersprache eine Musterfunktion zu (Feld-Knapp, 2005; Wipperfürth, 2009).

3.2.3 Zur spezifischen Rolle der Lehrersprache beim Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht

Da durch die Lehrersprache den Lernenden Sprachkontakte dargeboten werden, ist sie als eine Art sprachlicher Input im Unterricht aufzufassen. Dies wirft die Frage auf, welche Rolle der Lehrersprache beim Fremdspracherwerb zuzuschreiben ist. Im Rahmen der Spracherwerbsforschung wurden bisher zahlreiche Modelle entwickelt, um den Prozess des L2-Lernens und die Unterschiede zwischen diesem Lernen und dem Erwerb einer L1 zu erfassen.¹⁵ Die einzelnen Modelle operieren vor dem Hintergrund zweier verschiedener Ideen. Einige von ihnen gehen davon aus, dass Sprachenlernen in den Lernenden angelegt ist und durch sie gesteuert wird, während andere auf der Annahme basieren, dass das Sprachenlernen in der Interaktion der Lernenden mit anderen in sozialen Lernkontexten begründet liegt. Den Ansätzen ist gemein, dass sie Erkenntnisse über das Sprachenlernen liefern, aber da sie auf unterschiedlichem Erkenntnisinteresse beruhen und mit verschiedenen Arten empirischer Daten operieren, sind sie miteinander gar nicht vergleichbar (Hufeisen/Riemer, 2010).

Im Folgenden werden die wichtigsten Merkmale der im Rahmen der vorliegenden Arbeit zentralen L2-Erwerbshypothesen – konkret die Input-, Output- und Interaktionshypothese – skizziert, weil sie die Relevanz von Kommunikation sowie die bewusste Wahrnehmung von L2-Merkmalen hervorheben (ebd.) und dadurch ermöglichen, Schlussfolgerungen für die Rolle der Lehrersprache beim Fremdspracherwerb zu ziehen.

Im Rahmen von verschiedenen quantitativ und qualitativ angelegten Input-Hypothesen wird in dem Sinne auf die Lehrersprache fokussiert, dass der Output der Lehrperson als Input für die Lernenden aufgefasst wird. Die bekannteste qualitative Input-Hypothese stammt von Krashen (1982, zit. nach Edmondson/House, 2000 und 1985, zit. nach Brusch, 2009 und Sabo, 2017), die er im Rahmen seiner Zweitspracherwerbstheorie formulierte und in zahlreichen Veröffentlichungen darstellte. Seine Theorie lässt sich aus dem Grund als

¹⁵ s. einen Überblick über die spracherwerbstheoretischen Ansätze bei Roche, 2005; Hufeisen/Riemer, 2010 und Riemer, 2017

qualitativ bezeichnen, weil eine bestimmte Art von Input, nämlich verständlicher Input vorausgesetzt wird. Seine Hypothese wurde durch den sog. „Natural Approach“ und die nativistischen Ansätze beeinflusst, die besagen, dass der Erstspracherwerb mit dem Zweitspracherwerb gleichzusetzen ist. Eine Kernaussage der Input-Hypothese ist, dass verständlicher Input, der minimal über dem Kompetenzniveau der Lernenden liegt, nicht nur notwendig sondern auch hinreichend für den Erwerb ist. Dieser Hypothese fügte er noch weitere Aussagen hinzu. Es wurde u.a. behauptet, dass sich die Fähigkeit zur Sprachproduktion von selbst entwickelt. Dementsprechend kann Sprechen nicht gelehrt werden, sondern ergibt sich automatisch beim Verstehen sprachlicher Botschaften. Angepasster Input spielt zwar beim Sprachenlernen eine wichtige Rolle, aber der Sprachlehre kommt eine begrenzte Rolle zu. Grundsätzlich soll der Unterricht durch entsprechende Simplifikationsstrategien geeigneten verständlichen Input zur Verfügung stellen (Edmondson/House, 2000; Brusch, 2009).

Die Hypothesen von Krashen stießen sowohl auf Zustimmung als auch auf Kritik und führten zur weiteren Beschäftigung mit der Frage, wie Lernende den Input verarbeiten (Brusch, 2009; Sabo, 2017). Als problematisch wurden beispielsweise die empirische Überprüfbarkeit einiger Behauptungen sowie die Operationalisierbarkeit vom verständlichen Input eingestuft (Edmondson/House, 2000; Aguado, 2002).

Vom großen Einfluss der Input-Hypothese zeugt die Tatsache, dass mehrere Hypothesen direkt oder indirekt auf ihr basieren. Die Hypothese erfuhr eine Ergänzung durch Swain (1985), der die Output-Hypothese formulierte. Ihr Auslöser war die Beobachtung, dass Lerner in Immersionsklassen in ihren produktiven Fertigkeiten deutlich unter den Erwartungen lagen. Der Annahme nach reicht das Verstehen des Inputs allein zum L2-Erwerb nicht aus. Ein verständlicher Input stellt für den Erwerb eine wichtige Voraussetzung dar, er kann jedoch die sprachliche Korrektheit nicht gewährleisten, denn ohne den aktiven Gebrauch von Sprache („Output“) ist dies nicht möglich. Die Hypothese impliziert jedoch nicht, dass Output allein den Spracherwerb bzw. das Sprachenlernen sicherstellt, sondern dass die Sprachproduktion das Sprachenlernen vorantreibt. Nach Swain (1985) kommen dem Output drei wesentliche Funktionen zu:

1. Durch die Notwendigkeit, beim Ausdruck der Absichten sprachlich verständlich zu sein, werden Lernende dazu bewegt, ihre sprachlichen Ressourcen möglichst gut einzusetzen.

2. Der Einsatz der Sprache zwingt die Lernenden dazu, ihre vorhandenen Hypothesen über Sprache zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern.

3. Im Gegensatz zum Verstehen von Sprache werden die Lernenden beim Gebrauch von Sprache dazu gezwungen, nicht nur auf die inhaltlichen, sondern auch auf die sprachlichen Ausdrucksmittel zu achten.

Swains (1985) Untersuchungen ergaben, dass Lücken im Sprachgebrauch nicht auf einen unverständlichen Input zurückzuführen sind, sondern auf fehlende Möglichkeiten, Sprache aktiv und verständlich einsetzen zu können. Eine besonders wichtige Rolle kommt der ersten Funktion zu, nämlich dass die Lernenden dazu gebracht werden müssen, die Fremdsprache angemessen zu benutzen. Deutliche empirische Beweise für die Output-Hypothese liegen jedoch nicht vor; es ist beispielsweise nicht bewiesen, dass der erzwungene Output das Lernen unterstützt (Edmondson/House, 2000; Henrici, 2001).

Während in der Input-Hypothese den Lernenden eine rezeptive Rolle zugeschrieben wird, wird in der Output- und Interaktionshypothese die aktive Beteiligung der Lernenden erkannt (Brusch, 2009; Wipperfürth, 2009). Letztere stellte auch in dem Sinne eine Erweiterung dar, dass ihre Vertreter wie Long (1983, zit. nach Sabo, 2017: 35 f.) von der zentralen Annahme ausgingen, dass der Input und der Output nur im Rahmen von Interaktionen zum Spracherwerb beitragen. In Anlehnung an die Pragmatik behauptete Long (1983), dass die Prozesse in der Interaktion wie z. B. „Unverständnisse zeigen“, „sich vergewissern“, „um Wiederholung bitten“ usw. zwischen den Lehrenden und Lernenden oder den MuttersprachlerInnen und NichtmuttersprachlerInnen den Spracherwerb vorantreiben. Dies wird durch den verständlichen Input ermöglicht, den beide Seiten in der Kommunikation in Gang bringen. Demzufolge modifizieren MuttersprachlerInnen ihre sprachlichen Äußerungen, um Missverständnisse zu vermeiden, während NichtmuttersprachlerInnen Strategien und Taktiken des Nachfragens benutzen, um verstanden zu werden. Erst durch diese gegenseitige Aushandlung von Bedeutungen wird Verstehen sichergestellt und Sprachenlernen ermöglicht (Aguado, 2002; Roche, 2005; Riemer/Hufeisen, 2010).

Die empirischen Forschungen für die Angemessenheit der Interaktionshypothese brachten widersprüchliche Ergebnisse (Aguado, 2002). Eine wichtige Forschungsaufgabe besteht nach Edmondson/House (2000) in der Suche nach Verbindungen zwischen der direkt beobachtbaren Interaktion und den nicht direkt beobachtbaren kognitiven Prozessen, die sich daraus entwickeln. Trotz der fehlenden empirischen Evidenz sei hier auf die zentrale Aussage der Hypothese im Kontext des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen: Nach dieser

Hypothese hängen die Qualität und die Natur des Fremdspracherwerbs im Unterricht von der Qualität und der Natur der Interaktion ab. Aus dieser Perspektive tragen Input und Output nur im Rahmen einer Interaktion zum Spracherwerb bei (Edmondson, 2000).

Aus den oben dargestellten drei Hypothesen lassen sich die folgenden Konsequenzen für die Rolle der Lehrersprache von Fremdsprachenlehrenden ziehen: Im Sinne der Input-Hypothese fungiert die Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht als Input und als potenzieller Intake. Daher ist für Fremdsprachenlehrende wichtig, dass sie sich des musterhaften Charakters ihrer Lehrersprache bewusst werden. Dies setzt ausgeprägte Handlungs- und Sprachkompetenzen in der Fremdsprache sowie den bewussten Ausbau der eigenen Lehrersprache voraus, da sie für Fremdsprachenlehrende häufig auch eine Fremdsprache ist (Fuchs, 2005; Hallet, 2006, zit. nach Feld-Knapp, 2014; Butzkamm, 2007; Feld-Knapp, 2017). Des Weiteren sollen Fremdsprachenlehrende den Lernenden verständlichen Input darbieten, indem sie ihre Äußerungen an den Lernstand der Lernenden anpassen. Dabei sollen Lernende weder unter- noch überfordert werden; die Modifikationen der Lehrersprache wie verlangsamtes Sprechtempo, Pausen, Vereinfachung von Vokabular usw. sollen zielgerichtet und angemessen im Unterricht eingesetzt werden (Wipperfürth, 2009).

Ausgehend von der Output-Hypothese sollen die Lehrenden den Lernenden vielfältige Möglichkeiten bereitstellen, damit sie die zu erlernende Fremdsprache aktiv gebrachen können und somit ihre vorhandenen Hypothesen über die Sprache testen bzw. die bereits vorhandenen sprachlichen Ausdrucksmittel anwenden können. Diese reflexive Auseinandersetzung mit der produzierten Sprache übt wiederum einen günstigen Einfluss auf die Fremdsprachenaneignung aus (Königs, 2010, zit. nach Ballweg, 2015).

Schließlich lässt sich aus der Interaktionshypothese folgern, dass über die Darbietung vom Input in Form der Lehrersprache hinaus auch die Realisierung vielfältiger Interaktionsmuster im Unterricht sowie ein breites Angebot an Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung an Diskussionen für die Förderung des Fremdspracherwerbs von besonderer Bedeutung sind, weil dadurch Lernende Strategien des Sprecherwechsels sowie Kommunikationsstrategien und -routinen einsetzen lernen können. Zur Gestaltung wirksamer und lernfördernder Interaktionen brauchen Fremdsprachenlehrende wiederum gut fundiertes Wissen u.a. im Bereich der Kommunikationstheorie, der Pragmalinguistik, Gesprächsanalyse und Fremdsprachendidaktik (Boócz-Barna, 2012).

4. SPRACHLICHE HÖFLICHKEIT IN DER UNTERRICHTSKOMMUNIKATION

Unterrichtskommunikation stellt einen zentralen Aspekt schulischer Lehr- und Lernprozesse dar (Bräuer/Ossner, 2011; Ledergerber, 2015). Über die kommunikativen Aspekte des Unterrichts hinaus, die im obigen Kapitel behandelt wurden, weist auch die soziale Dimension des Unterrichts eine hohe Relevanz für die vorliegende Arbeit auf. Unterrichtsprozesse bedeuten nämlich immer auch sozial vermittelte Prozesse (Ledergerber, 2015). Auch die Auffassung vom Unterricht als eine spezifische Form menschlicher Kommunikation (Hunfeld, 1990) impliziert, dass Lehrende und Lernende den Unterricht gemeinsam sprachlich handelnd gestalten und ihr Handeln in ein intensives interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen eingebettet ist. Konsequenterweise geht die Realisierung des vorrangigen Ziels der Wissensvermittlung immer mit Beziehungsarbeit einher, wobei der Inhalts- und der Beziehungsaspekt der Kommunikation eine gleichrangige Rolle im Unterricht einnehmen (Watzlawick et al. 2000; Frick, 2008; Bräuer, 2011; Szöke-Milinte, 2013).

Da die Beziehung der Lehrperson und der Lernenden den Kanal darstellt, über den die Bildungsinhalte die Lernenden erreichen können, ist die gelingende Beziehungsgestaltung eine zwingende Voraussetzung für den schulischen Bildungsprozess. Auch die Ergebnisse von Studien und von Umfragen bei SchülerInnen zeigen immer wieder den großen Einfluss der Beziehung zur Lehrperson (Frick, 2008; Eichhorn, 2017). Die Beziehung wirkt auf die Motivation, das Interesse, die Leistungen sowie das Klassenklima ein. Eine erfolgreiche Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Lernenden wird vor allem von Wertschätzung, sozialer Anerkennung, Interesse, Respekt und Vertrauen geprägt. Eine Beziehungsgestaltung auf dieser Basis trägt zur Förderung des Wohlbefindens, zur Etablierung eines günstigen Lernklimas und zur Erhöhung der Leistungsbereitschaft der Lernenden bei (Frick, 2008; Walter-Laager/Pfiffner, 2008; Bauer, 2010; Eichhorn, 2017).

Die kommunikativen Aspekte des Unterrichts und die Beziehungsgestaltung sind eng miteinander verbunden, denn die Qualität der Unterrichtskommunikation übt einen starken Einfluss auf die Beziehung der Lehrperson und der Lernenden aus (Szitó, 1987; Wagner, 2006). Unter Beziehung wird dabei keine feste und statische Kategorie verstanden, sondern eine kommunikativ bzw. handelnd zu leistende Aufgabe, die von den Interaktionsteilnehmenden dynamisch und gemeinsam Schritt für Schritt vollzogen wird (Held, 1995; Liang, 2003).

Die kommunikativ vollzogene Beziehungsgestaltung weist enge Zusammenhänge mit dem Phänomen der sprachlichen Höflichkeit auf, da Höflichkeit nicht nur eine Facette des Beziehungsaspekts, sondern dessen zentralen Bestandteil darstellt und die soziale Funktion erfüllt, den zwischenmenschlichen Umgang zu fördern und zu erleichtern. Sie lässt sich als eine Eigenschaft von Interaktionen betrachten, die zu deren Gelingen beiträgt oder sogar unerlässlich ist (Ehrhardt, 2002, 2011; Fidancheva, 2013). Im Kontext des Unterrichts bedeutet dies, dass ein angemessener Umgang mit sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtskommunikation einen günstigen Einfluss auf die Lehr- und Lernprozesse nehmen kann, da Unterrichtskommunikation der Ort ist, an dem über das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen entschieden wird (Bräuer/Ossner, 2011). U.a. mit diesen Zusammenhängen lässt sich begründen, dass dieser spezifische Aspekt der Unterrichtskommunikation in den Fokus der vorliegenden Arbeit gestellt wird.

Ferner ergibt sich die Relevanz dieses Untersuchungsaspekts auch aus der Erwartung, dass in der Institution Schule Lehrende und Lernende einander mit Höflichkeit begegnen sollen (Cherubim/Neuland, 2011). Dies liefert die Gründe in erster Linie für die Analyse und Bewertung des SchülerInnenverhaltens, wobei in letzter Zeit den negativen Entwicklungstendenzen eine besondere Aufmerksamkeit zukommt. An vielen Stellen wird über die fehlende Höflichkeit und Aggression bei Jugendlichen und in der Schule geklagt. Unhöflichkeiten, Respektlosigkeiten und stilistisch unangemessene Verhaltensweisen (z. B. grobe Ausdrucksweisen, Vulgarismen, inadäquate Mimik und Gestik, Frechheiten und Unverschämtheiten) stellen keine Seltenheit dar (Cherubim/Neuland, 2011; Liedtke, 2011; Gysin et al. 2016). Dabei werden auch die Rolle von Gesprächserziehung und die Möglichkeiten der Vermittlung sprachlicher Höflichkeit und der Behandlung von höflichkeitsbezogenen Themen in fächerübergreifenden Projekten thematisiert (Grossmann, 2011; Cherubim/Neuland, 2011; Spiegel/Kleinberger, 2011).

In Bezug auf die mangelnde Höflichkeit wird in öffentlichen Diskussionen oft nach der Verantwortung der Lehrkräfte gefragt (Ehrhardt/Neuland, 2017). Folglich weist die Auseinandersetzung mit der Frage, wie Lehrende mit dem Phänomen der sprachlichen Höflichkeit umgehen, eine hohe Relevanz auf. Die vorliegende Arbeit knüpft an diese Thematik an, indem sie sich mit der sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache befasst. Die Relevanz dieses Themas lässt sich auch damit untermauern, dass sprachliche Höflichkeit als eine interaktive Kategorie gilt. Ihre Bedeutung ist nicht von vornherein gegeben, sondern geht erst aus der wechselseitigen Interaktion hervor und entsteht im Gebrauch

(Ehrhardt/Neuland, 2009; Fidancheva, 2013). Daher ist es notwendig, nicht nur das Sprachverhalten der Lernenden, sondern auch die Lehrersprache in die Analyse einzubeziehen (Grossmann, 2011).

4.1 Sprachliche Höflichkeit

Zur Beschreibung der Rolle von sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache von Fremdsprachenlehrenden und zur theoretischen Fundierung der empirischen Forschung ist zunächst eine Beschäftigung mit dem Begriff der sprachlichen Höflichkeit notwendig. Da Höflichkeit zu den Begriffen gehört, die sowohl für Alltagssprachliche Diskussionen als auch für diverse Wissenschaftsbereiche einen relevanten Gegenstand darstellen (Ehrhardt, 2002), wird in den folgenden Unterkapiteln an Höflichkeit aus diesen zwei Perspektiven herangegangen. Der Schwerpunkt wird auf eine Auseinandersetzung unter sprachwissenschaftlichem Aspekt gelegt. Erstens wird dabei der Weg der sprachlichen Höflichkeit zum relevanten Gegenstand der Sprachwissenschaft skizziert. Zweitens wird ein Überblick über drei höflichkeitstheoretische Modelle gewährt, wobei eine für die empirische Datenanalyse relevante Theorie eingehender behandelt wird.

4.1.1 Höflichkeit als Gegenstand Alltagssprachlicher und öffentlicher Diskussionen

Am Anfang der Überlegungen zum Phänomen Höflichkeit soll zuerst der Begriff *höflich* geklärt werden. Diesbezüglich wird hier das *Deutsche Wörterbuch* von Jacob und Wilhelm Grimm konsultiert, wo unter dem einschlägigen Eintrag die folgende Bedeutung für das Wort *höflich* skizziert wird: „auf hofgemäße weise, nach art eines fürstlichen hofes“. Es werden dabei noch weitere Gebrauchsweisen unterschieden:

- „(1) in allgemeiner bedeutung“,
- „(2) auf das äuszere ansehen gewendet, stattlich, ansehnlich“,
- „(3) häufiger aber auf worte, unterhaltungskünste, sitten, betragen bezogen, wie sie einem hofe gemäsz sind, also fein, gesittet, artig“.

Ursprünglich entstand der Begriff im Zusammenhang mit der Institution des Hofes in Europa, wonach Verhaltensformen als höflich gelten, mit denen der Umgang an einem Hof charakterisiert werden kann. Mit dem Absterben der höfischen Kultur erlebte jedoch das Wort einen Bedeutungswandel, worauf unter (4) hingewiesen wird:

- „aus dieser bedeutung (no. 3) hat sich seit langer zeit schon die heute noch einzig gebliebene von höflich herausgebildet, die nur noch auf das feine, artige verhalten gegen andere, im umgang und gespräch mit ihnen, zielt“ (vgl. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm).

Der Bezug auf die streng geregelte Etikette des Hofes ist verloren gegangen. Was man demnach als höflich bezeichnen kann, ist nur noch das Verhalten eines Menschen in der

Kommunikation mit anderen (Haferland/Paul, 1996; Ehrhardt, 2002; Dieckmann et al. 2003; Ankenbrand, 2013).

Aus dem Obigen geht hervor, dass Höflichkeit und Höflichkeitskonzepte eine historische Varianz aufweisen (Bremerich-Vos, 2003). Eine weitere Darstellung der Entstehung und des Bedeutungs- und Funktionswandels des Begriffs *Höflichkeit* in den einzelnen Epochen würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen (s. detaillierter bei Ehrhardt, 2002; Zillig, 2002; Elias, 2005 und Ankenbrand, 2013).

Von der hohen Komplexität und der großen Bedeutungsvielfalt des Begriffs zeugen nicht nur die Wörterbucheinträge, sondern auch die zahlreichen Sprichwörter und sentenziösen Zitate wie zum Beispiel „Höflichkeit geht vor Schönheit“, „Höflichkeit und gute Sitten machen wohlgelitten“ (zit. nach Ehrhardt, 2002), „Höflichkeit ziert den Mann und kostet nichts“ (Simrock, 1846, zit. nach Dieckmann et al. 2003), „Die wahre Höflichkeit besteht darin, dass man einander mit Wohlwollen entgegenkommt“ (Rousseau, 1762, zit. nach ebd.) oder „Die Höflichkeit lässt den Menschen nach außen hin erscheinen, wie er innerlich sein sollte“ (Bruyère, 1688, zit. nach ebd.). Diese und ähnliche Sprichwörter und Redensarten zeigen, dass Höflichkeit nicht selten in Alltagssprachlichen Diskussionen thematisiert wird. In ihnen schlägt sich das Wissen nieder, dass man ohne Höflichkeit in vielen Situationen nicht erfolgreich handeln und effizient kommunizieren kann. Gemein ist ihnen auch, dass aus ihnen ein weitaus positives Verständnis von Höflichkeit hervorgeht (Ehrhardt/Neuland/Yamashita, 2011).

Auffallend ist jedoch, dass in den oben genannten und weiteren Beispielen Höflichkeit als ein Oberbegriff für verschiedene Ausprägungen guten Benehmens fungiert. Dementsprechend bezeichnen die benachbarten Begriffe wie Anstand, Entgegenkommen, Freundlichkeit, Respekt, Takt, Zuvorkommenheit usw. je einen spezifischen Aspekt des Phänomens Höflichkeit (Haferland/Paul, 1996; Dieckmann et al. 2003; Cherubim, 2011). In gewisser Hinsicht fallen aber die Auffassungen von Höflichkeit in den geläufigen Zitaten auch auseinander, denn bestimmte Erscheinungsweisen von Höflichkeit werden als negativ bewertet (z. B. die Gleichsetzung von Höflichkeit mit Unaufrichtigkeit), was sich auf die bürgerliche Adelskritik des 18. und 19. Jahrhunderts gegenüber der Übertriebenheit zeremonieller Höflichkeitsformen zurückführen lässt (Ehrhardt, 2002; Bremerich-Vos, 2003; Dieckmann et al. 2003; Ankenbrand, 2013; Börger, 2015).

Zu einer weiteren Veranschaulichung der Komplexität und Vielschichtigkeit von Höflichkeit wird an dieser Stelle auf das Modell von Cherubim (2011) zu Höflichkeitskonstruktionen hingewiesen (s. *Abbildung 14*).

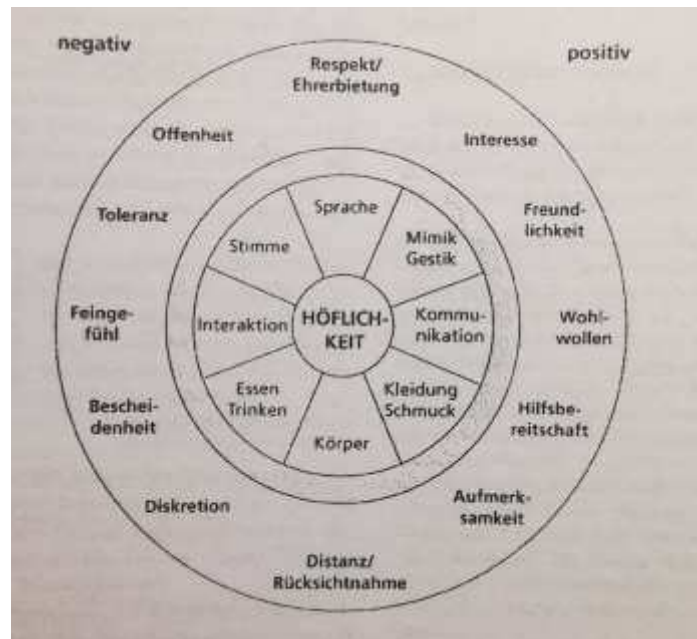


Abbildung 14: Höflichkeitskonstruktionen (Cherubim, 2011: 5)

Nach diesem Modell erscheint Höflichkeit als eine abhängige Größe in der Mitte, die einerseits über verschiedene soziale Haltungen (äußerer Ring), andererseits über die Verhaltensdomänen (innerer Ring) bestimmt werden kann. Wenn beide Ringe bewegt werden, ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten des Höflichkeitsverhaltens, denen in der Realität bekannte Verhaltensweisen zugeordnet werden können, die wiederum durch den jeweiligen Kontext geprägt werden (z. B. ein in einer Prüfungssituation auf Respekt basierendes Interaktionsverhalten oder bei einer Einladung von Ranghöheren ein bescheidenes Stimm- und Kleidungsverhalten). Auf diese Weise können weitere vorstellbare Konstellationen entworfen werden. Die genannten Haltungen sind in der Praxis oft miteinander verbunden und können den beiden Grundtypen von Höflichkeit, der positiven und fördernden Höflichkeit und der negativen oder schonenden Höflichkeit zugeordnet werden. Weitere Ergänzungen sind sowohl bei den sozialen Haltungen als auch bei den Verhaltensdomänen möglich (Cherubim, 2011).

Aus dem Obigen lässt sich keine allgemeingültige Definition für sprachliche Höflichkeit ableiten. Festzuhalten bleibt also, dass sie nicht nur ein komplexes, sondern auch ein variables Phänomen darstellt (Cherubim, 2017; Heringer, 2017). In der alltäglichen Sprachpraxis stellt die Vagheit von Höflichkeit kein großes Problem dar. Die meisten Menschen haben nämlich

eine relativ klare Vorstellung davon, was Höflichkeit ist, denn sie gehört zum Alltagswissen von Sprechern. Laut dem Alltagsverständnis wird ein Mensch als höflich bezeichnet, wenn er sich freundlich oder respektvoll verhält, unangenehme Themen vermeidet, seine GesprächspartnerInnen nicht bedrängt, sich an die üblichen Umgangsformen hält und weiß, was sich gehört (Ehrhardt, 2011; Lüger, 2011).

Trotz dieses kollektiven Alltagswissens kann Höflichkeit kontroverse Diskussionen im Alltag auslösen. Es wird beispielsweise darüber diskutiert, was unter Höflichkeit zu verstehen ist oder ob ein bestimmtes Verhalten als höflich bezeichnet werden kann. Die Gründe dafür liegen u.a. darin, dass Höflichkeit in hohem Maße ein interpretativer Begriff ist, d.h. unterschiedliche SituationsteilnehmerInnen können voneinander stark darin abweichen, was sie als einen Fall von Höflichkeit auffassen (Haferland/Paul, 1996; Ehrhardt, 2011). Das wachsende Bedürfnis nach Diskussionen und Reflexionen über Höflichkeit hängt auch damit zusammen, dass infolge der Komplexität des alltäglichen Lebens und der Unübersichtlichkeit gesellschaftlicher Verhältnisse viele Menschen verunsichert sind und nach Anhaltspunkten für ihr Verhalten suchen. Auch wegen der zunehmenden Bedeutung neuer Medien und der Internationalisierung verschiedener Lebensbereiche scheint die Reflexion über den richtigen Umgang mit Höflichkeit unerlässlich zu sein (Ehrhardt/Neuland, 2009, 2017; Ehrhardt/Neuland/Yamashita, 2011).

Höflichkeit weist also auch eine hohe gesellschaftliche Relevanz auf, wodurch sie zu einem aktuellen und intensiv diskutierten Thema in der Öffentlichkeit wird. In öffentlichen Diskursen über gesellschaftliche Tendenzen und Verschiebungen wird häufig auf den höflichen Umgang mit Menschen und Fragen der Etikette sowie des „guten Benehmens“ verwiesen. Auch im Zusammenhang mit den Voraussetzungen zu beruflichem und gesellschaftlichem Erfolg wird Höflichkeit thematisiert. Heute kommt Höflichkeit ein lebhaftes Interesse in der Öffentlichkeit zu, wobei nicht selten über ihren Mangel gesprochen wird (Ehrhardt, 2011; Ehrhardt/Neuland/Yamashita, 2011; Ehrhardt/Neuland, 2017; Roth, 2017). Diese hohe Aktualität und die gesellschaftliche Relevanz des Themas gelten als vorrangige Anstöße für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Höflichkeit.

4.1.2 Sprachliche Höflichkeit aus wissenschaftlicher Perspektive

Aus der Herausbildung und der Entwicklung von Höflichkeit lässt sich folgern, dass diverse Disziplinen die Grundlage dafür bieten, sich mit Höflichkeit aus wissenschaftlicher Perspektive zu befassen. Höflichkeit stellt u.a. für die Soziologie, die Anthropologie, die

Ethnologie, die Kulturgeschichte, die Philosophie, die Pädagogik und die Psychologie einen relevanten Untersuchungsgegenstand dar (Ehrhardt, 2002, 2011; Lüger, 2002; Ehrhardt/Neuland, 2009). In zahlreichen Arbeiten wird sie primär als gesellschaftliche Lebensform, als sittlich-moralische Norm oder als Zeichen von Status- und Gruppenzugehörigkeit aufgefasst (Lüger, 2002). Höflichkeit als ein Modus des Umgangs miteinander ist jedoch vorrangig an sprachliche Mittel gebunden (Seidel, 2003; Held, 2009), wodurch sich ihre Beschreibung aus linguistischer Sicht ebenso als relevant erweist. In der vorliegenden Arbeit wird auch die sprachliche Manifestation von Höflichkeit in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt.

Eine sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Höflichkeit setzt die Klärung der Frage voraus, was aus wissenschaftlicher Sicht unter Höflichkeit zu verstehen ist. Wie bereits angedeutet wurde, stellt Höflichkeit einen stark in der alltäglichen Lebenswelt verwurzelten Begriff dar, was sowohl Vorteile als auch Gefahren für die sprachwissenschaftliche Beschäftigung mit sich bringt. Ehrhardt (2011) weist diesbezüglich darauf hin, dass in der linguistischen Höflichkeitsdiskussion nicht immer hinreichend unterschieden wird, ob es um einen alltagssprachlichen oder einen linguistischen Höflichkeitsbegriff – also von Etikette oder von kommunikativer Kompetenz – geht. Für eine sprachwissenschaftliche Theoriebildung ist jedoch ein genuin linguistischer Höflichkeitsbegriff notwendig.

In Bezug auf die Entwicklung eines Höflichkeitsbegriffs für sprachwissenschaftliche Zwecke wurde von Watts/Ide/Ehlich (2005) vorgeschlagen, *first-order-politeness* von *second-order-politeness* zu unterscheiden. Die Unterscheidung wurde auch von anderen Autoren als *politeness1* und *politeness2* aufgegriffen und auch ins Deutsche übernommen, wobei *Höflichkeit1* dem Alltagsverständnis von Höflichkeit entspricht und *Höflichkeit2* die wissenschaftliche Theorie bezeichnet (Ehrhardt 2011; Ankenbrand, 2013). Trotz dieser begrifflichen Differenzierung gibt es noch heute Diskussionsbedarf, der sich auf die Fragen bezieht, wie ein sprachwissenschaftlicher Höflichkeitsbegriff auszusehen hat und inwieweit dabei die vorwissenschaftlichen Konzepte einbezogen werden sollen (Held, 2009; Ehrhardt, 2011).

Im Sinne einer sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit sprachlicher Höflichkeit soll hier hervorgehoben werden, dass Höflichkeit in der vorliegenden Arbeit als ein zentraler Aspekt der Kommunikation auf der Beziehungsebene und als Teil der kommunikativen Kompetenz des Sprechers behandelt wird und von den benachbarten Charaktereigenschaften

wie Freundlichkeit, Sympathie, Anstand, Respekt, Takt usw. sowie von Fragen der Etikette und der Orientierung an verbindliche Verhaltensnormen abgegrenzt wird (Ehrhardt, 2011; Taczman, 2016).

4.1.2.1 Erste sprachwissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Beziehung von Höflichkeit und Sprache

Es stellte einen langwierigen Prozess dar, bis sich sprachliche Höflichkeit im oben genannten Sinne als eigenständiges Untersuchungsobjekt der Sprachwissenschaft etablierte. Der folgende Überblick geht auf die Meilensteine dieses Entwicklungsprozesses im 20. Jahrhundert zurück. Erstens werden die in den früheren Unterkapiteln bereits dargelegten Modelle unter dem spezifischen Aspekt untersucht, inwieweit sie den Boden für den Eingang der sprachlichen Höflichkeit in die sprachwissenschaftliche Diskussion vorbereiteten. Im Fall dieser linguistischen Modelle geht es jedoch noch um eine implizite Thematisierung von sprachlicher Höflichkeit. Zweitens werden Modelle in den Mittelpunkt gestellt, die bereits eine explizite Thematisierung von sprachlicher Höflichkeit ermöglichen.¹⁶

Innerhalb der Linguistik können pragmatische Ansätze, die neben der Form auch die Funktion von Sprache und sprachlichen Äußerungen als relevante Untersuchungsgegenstände anerkennen, eine produktive Auseinandersetzung mit sprachlicher Höflichkeit ermöglichen. Dementsprechend kommt dem Phänomen der Höflichkeit vor allem in der Sozio- und Pragmalinguistik ein vielfältiges und vordergründiges Interesse zu (Held, 1992; Ehrhardt 2002; Szili, 2004). Im Rahmen einer systemgebundenen Beschäftigung mit Sprache konnte solchen Themen wie der sprachlichen Höflichkeit nämlich nur eine marginale Rolle zukommen (Held 1995; Ehrhardt, 2002). Spuren für die sprachwissenschaftliche Thematisierung von Höflichkeit lassen sich jedoch auch in der vorpragmatischen Sprachwissenschaft finden (Held, 1992; Börger, 2015).

Der Weg für die erste sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Beziehung von Höflichkeit und Sprache wurde von den geistesgeschichtlichen Konzeptionen des frühen 20. Jahrhunderts bereitet. Der Zusammenhang zwischen Höflichkeit und Sprache wurde zwar in vielen theoretischen Schriften erwähnt, aber kaum vordergründig behandelt. Zwei wesentliche Strömungen des frühen 21. Jahrhunderts, der Idealismus und die sprachsoziologische Schule hatten entscheidenden Anteil daran, im Zuge der Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen Sprache und Mensch auch dem Phänomen Höflichkeit eine sprachwissenschaftliche Rolle

¹⁶ In Bezug auf die implizite und explizite Thematisierung von sprachlicher Höflichkeit in der Sprachwissenschaft stützt sich die Arbeit auf Held (1995).

zukommen zu lassen. Wegen der Dominanz der strukturalistischen Systemlinguistik und der Chomskyschen Einengung auf die idealisierte Sprachkompetenz konnten jedoch die Überlegungen der frühen Sprachwissenschaft nicht zur Entfaltung kommen, wodurch die Beschäftigung mit der Beziehung von Sprache und Höflichkeit ihre Daseinsberechtigung verlor. Fragen wie eine nähere definitorische Bestimmung von Höflichkeit, die Angemessenheit oder die unterschiedlichen Wirkungsgrade, zu deren Beantwortung die pragmatische Wende der Sprachwissenschaft unerlässlich war, blieben auch offen (Held, 1992, 1995).

In Bezug auf die systematische Integration von sprachlicher Höflichkeit in die Sprachwissenschaft stellen auch jene Theorien eine Entwicklung dar, die das klassische Konzept von Wortbedeutung erweiterten und berücksichtigten, dass Sprechen gleichzeitig auch Handeln bedeutet und somit die Sprachtheorie in eine Theorie der Kommunikation und Handlung eingebettet werden soll. Die Arbeiten von Bühler und Jakobson (s. Unterkapitel 2.1.2.2 und 2.2.2.2) können als erste Versuche gedeutet werden, auch Phänomene wie Höflichkeit in ihrer Bedeutung für Sprache und Kommunikation zu analysieren. Im Organonmodell von Bühler lässt sich Höflichkeit als ein Teilbereich der Relationen zwischen Zeichen und Empfänger betrachtet werden, die als Appellfunktion bezeichnet wird. Das Modell von Jakobson stellt eine Erweiterung des Bühlerschen Modells dar. Dort würden Phänomene wie Höflichkeit unter den Faktor *Kontakt* fallen, wobei es um Aspekte von Äußerungen geht, die das Verhältnis zwischen Sender und Empfänger ausdrücken. Die entsprechende Funktion hierfür wird von Jakobson *phatisch* genannt. Im Sinne der Definition von Jakobson zur phatischen Komponente (s. Unterkapitel 2.2.2.2) realisieren die Äußerungen, in denen die phatische Funktion dominiert, das, was mit dem Begriff *höfliches Verhalten* zusammengefasst werden kann. Sowohl das Organonmodell als auch das Modell von Jakobson ermöglichen jedoch eine implizite Thematisierung von sprachlicher Höflichkeit (Ehrhardt, 2002; Fidancheva, 2013).

Erst die pragmatische Wende der Sprachwissenschaft (s. Unterkapitel 2.1.2.2) bewirkte, dass die strukturalistische Ära abgelöst wurde und dem Gebrauchscharakter der Sprache der Vorzug gegeben wurde, wodurch den SprachverwenderInnen und ihren tatsächlichen Äußerungen eine wichtige Rolle zukam. Der pragmatischen Wende ist zu verdanken, dass sprachliche Höflichkeit als ein pragmatisches Phänomen erkannt wurde, da sich ein Sprecher in jeder Sprechsituation entscheiden muss, welche vorhandenen höflichkeitsanzeigenden Mittel er unter Verwendung seines Wissens über soziale Beziehungen und Konventionen

auszuwählen hat. Infolge der pragmatischen Wende konnten also die Erscheinungen der sprachlichen Höflichkeit aus der marginalen Rolle in die vordersten Ränge linguistischer Forschung gelangen (Held, 1995; Meibauer, 2008).

Einen wichtigen Schritt in diesem Entwicklungsprozess markierte die Sprechakttheorie von Austin (s. Unterkapitel 2.1.2.2), die von der Auffassung von Sprache als Handlung ausging und eine komplette Theorie von Sprechen als Handeln darstellte. Austins Grundgedanken wurden von Searle aufgegriffen und weiterentwickelt. Beide Theorien können grundsätzlich den Rahmen für eine linguistische Auseinandersetzung mit Höflichkeit bilden. Ihr Beitrag zu einer sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Höflichkeit besteht darin, dass die von ihnen vorgeschlagene Analyseebene, nämlich die der Sprechakte diejenige ist, auf der eine linguistische Untersuchung von Höflichkeitsphänomenen möglich wird. Demnach stellt Höflichkeit keine eigenständige Handlung dar, sondern ist ein möglicher Aspekt von Handlungen. Höflichkeit lässt sich also keinem bestimmten Sprechakt oder einer Klasse von Sprechakten zuordnen (Ehrhardt, 2002; Held, 1995).

In Bezug auf die Sprechakttheorie ließ die Problematik der indirekten Sprechhandlungen die Rolle von sprachlicher Höflichkeit zum Vorschein kommen, denn diese stellen einen wichtigen Höflichkeitsindikator dar (Lüger, 1993; Meibauer, 2008; Ehrhardt/Heringer, 2011; Tátrai, 2011). Searle (2001), der im Rahmen seiner Sprechakttheorie der Indirektheit große Aufmerksamkeit schenkte, stellt fest, dass ein wichtiges Motiv – jedoch nicht das einzige Motiv – für den Gebrauch indirekter Sprechhandlungen die sprachliche Höflichkeit sei. Er erörtert die Zusammenhänge am Beispiel der indirekten Bitte „Kannst du mir das Salz geben?“. Diese Form lässt sich in zweierlei Hinsicht als höflich bewerten: Einerseits tut der Sprecher nicht so, als ob er die Fähigkeiten des Hörers kennen würde, was der Fall wäre, wenn er eine Aufforderung realisieren würde; zweitens wird dem Hörer die Ablehnung ermöglicht, da durch eine Entscheidungsfrage auch die Antwort „Nein“ erlaubt wird.

Die enge Verbindung von Indirektheit und sprachlicher Höflichkeit lieferte Anregungen für zahlreiche Forschungsarbeiten (Blum-Kulka, 1987; Kotorova, 2011), u.a. auch für interkulturell vergleichende Analysen (House/Kasper, 1981; Harting, 2007; Ogiermann, 2009). In vielen Aufsätzen werden die Zusammenhänge zwischen dem Grad der Höflichkeit und dem Grad der Indirektheit thematisiert, und zwar folgenderweise: Je indirekter, desto höflicher (s. *Abbildung 15*) (Kotorova, 2011). Es soll dabei darauf hingewiesen werden, dass Indirektheit kulturspezifisch und sprechaktklassenabhängig ist (ebd.). Auch ist Direktheit

nicht auf jeden Fall mit Unhöflichkeit gleichzusetzen. Bei der Analyse müssen u.a. auch die kontextuellen Bedingungen einbezogen werden (Grein, 2007).

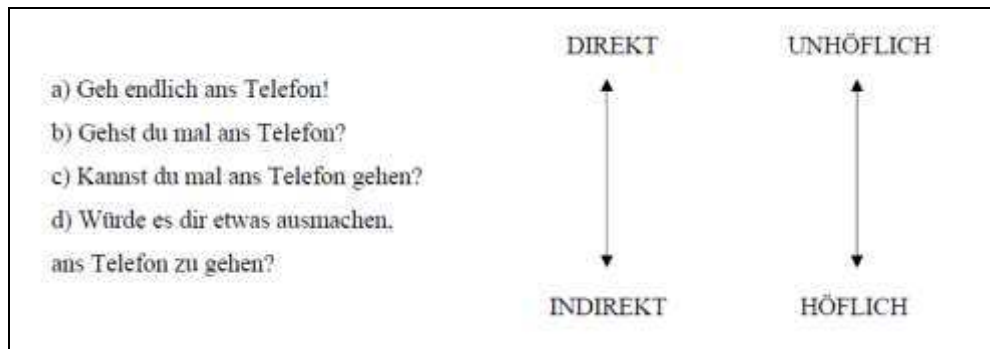


Abbildung 15: Zusammenhang zwischen dem Grad der Indirektheit und der Höflichkeit (Kotorova, 2011: 78)

Zweifelsohne liegt die Leistung der Sprechakttheorie darin, dass dadurch solche illokutionsmodifizierende Mittel ins Blickfeld gerückt wurden, die als abschwächend und mildernd funktionieren. Es kann ein sicherer deskriptiver Einblick gegeben werden, wie und warum bestimmte Formen eines Sprachsystems als höflich wirken. Auch in vielen Untersuchungen zur sprachlichen Höflichkeit gilt der sprechakttheoretische Ansatz als theoretischer Rahmen (Held, 1995; Zarend, 2014). Weitere Dienste kann das sprechakttheoretische Konzept jedoch nur beschränkt leisten, denn es hat wenig Kapazität für kultur- und sprachspezifische Aspekte sowie für den Einfluss von situativen Variablen auf Sprechakte. Daher ist es notwendig, weitere solche Konzepte in Bezug auf sprachliche Höflichkeit unter die Lupe zu nehmen, die sie zwar noch immer auf implizite Weise thematisieren, aber dazu beitrugen, dass sie zum eigenständigen Thema unterschiedlicher Modelle wurde (Held, 1995).

4.1.2.2 Sprachliche Höflichkeit in der Sozialpsychologie

Das vorliegende Unterkapitel lässt sich als einen Exkurs betrachten, der zum besseren Verständnis der sprachlichen Höflichkeit zwei sozialpsychologisch orientierte Interaktionstheorien aufgreift. Diese weisen enge Zusammenhänge mit der sprachlichen Höflichkeit auf und lieferten Anregungen für eine explizite linguistische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen. Im Folgenden werden die Konzepte der Kooperation und der Beziehung bzw. drei weitere auf diesen Konzepten basierende Theorien sowie ihre Relevanz für die sprachliche Höflichkeit skizziert (Held, 1995).

Der erfolgreichen Kommunikation liegt die Bereitschaft der Sprecher zur gegenseitigen Kooperation zugrunde, die sich in Bezug auf eine gemeinsame Basis von Normen und Werten vollzieht. Höflichkeit steht in enger Verbindung mit Kooperation, denn sie ist eine konkrete Form von Kooperation, die auf ethischen Grundsätzen basiert. Es soll hinzugefügt werden, dass das Konzept der Kooperation einerseits diejenigen Leistungen umfasst, die notwendige Bedingungen der sprachlichen Kommunikation sind, andererseits aber auch solche ethische Prinzipien, die den Sprecher dazu veranlassen, seine(n) DialogpartnerIn als Mensch zu behandeln und zu akzeptieren. Höflichkeit hängt dabei konkret mit dieser letzteren Dimension zusammen (Held, 1995; Börger, 2015). Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass Kooperation und Höflichkeit nicht synonym gebraucht werden können. Während das Ziel der Kooperation darin besteht, überhaupt kommunizieren zu können, zielt Höflichkeit darauf ab, die Beziehungsebene positiv zu beeinflussen und sich damit kooperativ zu zeigen (Zarend, 2015).

Im Zusammenhang mit der Kooperation wurden in der linguistischen Pragmatik verschiedene sozialpsychologische Basiskonzepte aufgegriffen, die sich als höflichkeitsrelevant erweisen (Held, 1995; Vorderwülbecke, 2002); diese sind u.a.

- die Konversationsmaximen von Grice (1975),
- die pragmatischen Axiome von Watzlawick et al. (2000) und
- die Interaktionsrituale von Goffman (1967).

Im Folgenden werden diese in Hinblick auf die Frage skizziert, welche Rolle die sprachliche Höflichkeit in ihnen einnimmt. Ihre Darstellung an dieser Stelle ist insofern von hoher Relevanz, weil die linguistischen Höflichkeitsmodelle auf grundlegende Ideen dieser Konzepte zurückgriffen.

Grice (1975) fasste die Kommunikation als rationalitätsgeleiteten Vorgang auf (s. Unterkapitel 2.2.2.1), der auf dem von allen InteraktionsteilnehmerInnen geteilten Kooperationsprinzip und Maximen beruht. Kommunikation erscheint dabei als Aktivität, in der immer ein gemeinsames Interesse der rational handelnden Individuen präsent ist. Grice sah den Zweck der Kommunikation in einem möglichst effizienten Informationsaustausch. Dementsprechend ging es bei ihm nicht um moralische Normen, sondern um Regeln des rationalen Verhaltens. Die Kooperativitätsannahme ermöglicht auch Schlussfolgerungen, die weit über das wörtlich Gesagte hinausgehen. Die GesprächsteilnehmerInnen unternehmen alles, um Brücken zwischen dem Gesagten und dem Gemeinten zu bauen und die Äußerungen angemessen zu interpretieren, d.h. sie sind bereit zu interpretativen Anstrengungen, um die

Orientierung an das Kooperationsprinzip nicht aufgeben zu müssen (Meibauer et al. 2002; Ehrhardt, 2002; Ehrhardt/Neuland, 2009; Auer, 2013).

Da nicht nur Rationalität, sondern auch Höflichkeit unser sprachliches Handeln leitet, wird mit dem Kooperationsprinzip und den Konversationsmaximen die sprachliche Kodierung von Höflichkeit in engen Zusammenhang gebracht. Die Verletzung der Maximen geschieht nämlich oft aus Höflichkeitsgründen (z. B. die Einleitung einer Bitte mit „Ich wollte Sie fragen...“ als Verletzung der Quantitätsmaxime). Dabei entstehen jedoch keine Verständnisschwierigkeiten, auch werden durch das Nichteinhalten der Maxime keine Konflikte ausgelöst, sondern sogar vermieden. Daraus lässt sich auf die engen Zusammenhänge zwischen Höflichkeit und den Prinzipien der Rationalität schließen. Diese Erkenntnisse liefern die Relevanz dafür, dass Höflichkeit auch ein Thema von linguistischen Untersuchungen sein kann (Held, 1995; Ehrhardt, 2002; Auer, 2013).

Grice (1975) kommt nicht zu einer ausführlichen Explizierung der obigen Überlegungen, er gibt jedoch zu, dass die Betonung des effektiven Informationsaustausches in einer beschränkten Perspektive resultiert, weswegen sein Konzept einer Verallgemeinerung bedarf. Er verwies aber darauf, dass es außer den von ihm genannten Maximen noch weitere gibt, die einen ästhetischen, sozialen oder sittlichen Charakter aufweisen. Als Beispiel nennt er die Maxime „Sei höflich!“. Die Interaktionsteilnehmenden verfolgen auch diese Maximen, die ebenso zu Implikaturen führen können. Trotz einer fehlenden Auseinandersetzung mit diesen weiteren Maximen hatte die Theorie von Grice eine nachhaltige Wirkung auf die Höflichkeitsforschung. Sie regte die späteren Arbeiten von HöflichkeitstheoretikerInnen an und trug dazu bei, dass Höflichkeit in den 1970er Jahren als ein Gegenstand für die Linguistik thematisiert wurde (Baranyai, 2011; Nemesi, 2009).

Die Auffassung von **Watzlawick et al.** (2000) ist maßgeblich dadurch geprägt (s. Unterkapitel 2.2.2.3), dass sie zwischen Verhalten und Handeln nicht unterscheiden. Der erste Grundsatz „Man kann nicht nicht kommunizieren“ spielt bei der Behandlung von sprachlicher Höflichkeit insofern eine relevante Rolle, als Höflichkeit eine Form des Verhaltens im zwischenmenschlichen Umgang darstellt. Man kann deshalb nicht miteinander umgehen, ohne mit dem Bereich der Höflichkeit in irgendeiner Weise zu tun zu haben, unabhängig davon, ob man sich höflich oder eben nicht höflich verhält (Erlinger, 2016).

Watzlawick et al. (2000) stellten den Beziehungsaspekt ins Zentrum der pragmalinguistischen Forschung, wodurch sie den Kern höflichen Verhaltens trafen. Aus ihren Untersuchungen

pathologischer Kommunikationsstörungen zogen sie die Konsequenz, dass jedem kommunikativen Austausch bestimmte Normen und Ordnungsprinzipien zugrunde liegen, die mit der Sozietät der Handelnden in Zusammenhang stehen und das Verhalten der Interaktionsteilnehmenden bestimmen. Von den postulierten Axiomen ist das zweite Axiom, das den Vorrang des Beziehungsaspekts hervorhebt, für die Linguistik und in Bezug auf sprachliche Höflichkeit besonders relevant, denn dadurch wurden die sozialen und individuellen Determinanten von (Sprach-)Verhalten berücksichtigt. Auf der Grundlage ihrer Überlegungen entstanden zahlreiche sprachwissenschaftliche Versuche, die soziale Dimension der Sprache und des Sprechens zu beschreiben (Held, 1995; Schulze, 1985; Ehrhardt, 2002; Zarend, 2015).

Watzlawick et al. (2000) betrachteten einzig die nonverbale und paraverbale Kommunikation als beziehungsgestaltend, die verbalen Signale ordneten sie der Inhaltsebene zu (Vorderwülbecke, 1984; Casper-Hehne, 2006). In Anlehnung an Ehrhardt (2002) und Vorderwülbecke (1984) wird hier jedoch davon ausgegangen, dass jeder sprachliche Inhalt auch beziehungsrelevant ist oder zumindest beziehungsrelevant sein kann. Wer sprachliche Handlungen vollzieht, tut zusätzlich nämlich noch etwas Anderes, indem er Beziehungsarbeit leistet, d.h. er gibt eine bestimmte Einstellung gegenüber seinem Partner/seiner Partnerin bekannt und gibt zu verstehen, wie er sich im Vergleich zu diesem/dieser sieht (Ehrhardt, 2002).¹⁷

Laut Watzlawick et al. (2000) werde Höflichkeit vorwiegend nonverbal kommuniziert. Im Sinne der obigen Überlegungen wird hier jedoch dafür plädiert, dass Höflichkeit als der zentrale Aspekt der Beziehungsgestaltung auch verbal kommuniziert wird. Sie ist zwar kein Bedeutungsbestandteil von sprachlichen Zeichen, aber diese haben dennoch eine Funktion, wenn es darum geht, eine Äußerung höflich zu gestalten. Wie diese Beziehungsarbeit von den Interaktionsteilnehmenden realisiert wird, wird aus der sozialpsychologischen Theorie Goffmans ersichtlich (Held, 1995; Ehrhardt, 2002; Lüger, 2002).

Goffman (1967) leitete aus seiner Beobachtung des Alltagshandelns und dessen ritueller Ordnung zwei wesentliche Erkenntnisse ab und baute diese zu einer Konzeption aus, die zur Erklärung des Sinns sozialer Interaktion entscheidend beitrug: Diese sind das Konzept des *face* und die darauf bezogenen Interaktionsrituale. Unter *face* – im Deutschen werden dafür der Begriff des *Image* oder auch *Gesicht* verwendet – wird dabei das öffentliche Selbstbild

¹⁷ s. mögliche sprachliche Mittel zur Beziehungsgestaltung bei Ehrhardt, 2002: 179

verstanden, über das jedes Mitglied einer sozialen Gemeinschaft als Ergebnis des Sozialisationsprozesses verfügt und das in jede Interaktion in Form eines Anspruchs auf Beachtung automatisch eingebracht und interaktiv generiert sowie aufrechterhalten wird. Während der Interaktion wenden die Teilnehmenden Mittel der Selbstpräsentation an, die der Herstellung und Aufrechterhaltung des öffentlichen Selbstbildes dienen. Goffman geht davon aus, dass jeder Mensch bestimmte Strategien verfolgt, um das Bild zu berücksichtigen, das andere von ihm haben. In den sozialen Begegnungen können jedoch die Selbstbilder zur Konfrontation kommen. Sie sind einer ständigen Veränderung ausgesetzt, wodurch die Gefahr der Bedrohung oder sogar des Verlustes des Gesichts besteht. Um einem sozialen Chaos vorzubeugen, bemühen sich die MitgliederInnen, ihr jeweiliges Gesicht wechselseitig zu wahren, anzuerkennen und pflegen. Von den MitgliederInnen sozialer Gruppen wird auch erwartet, dass sie die Techniken und Strategien kennen, die zur Imagepflege dienen (Held, 1995; Ehrhardt/Neuland, 2009; Broszinsky-Schwabe, 2011; Fidancheva, 2013).

In Anlehnung an Watzlawick et al. (2000) wird bei Goffman (1967) das *face* mit Kommunikation gleichgesetzt, wobei eine permanente Orientierung an dem Anderen vorherrscht. Die Wahl und Anwendung bestimmter Sicherungs- und Stabilisierungsstrategien wird als *face-work* bezeichnet, dt. auch „Imagearbeit“, „Beziehungsarbeit“ oder „Partnerarbeit“. Darunter sind die bewussten Bemühungen der Interaktionsteilnehmenden zu einer guten kommunikativen Beziehung zu verstehen, die im Interesse des sozialen Friedens grundsätzlich auf den Nutzen des Partners/der Partnerin ausgerichtet sein müssen. Diese Beziehungsarbeit basiert auf immer wiederkehrenden Verhaltensmustern, die Goffman als Interaktionsrituale bezeichnete und als konventionalisierte Handlungen der gegenseitigen Wertschätzung definierte. Goffman stützte sich auf die Differenzierung von Durkheim (1915, zit. nach Szili, 2007) zwischen positiven und negativen Riten und unterschied dementsprechend zwischen zwei Grunddimensionen des *face-work*: Ehrerbietung (*deference*), die man anderen erweist und (gutes) Benehmen (*demeanor*), das zur Wahrung des eigenen Gesichts dient (Held, 1995; Auer, 2013).

Das Konzept von Goffman (1967) entwickelte sich bereits in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre zu einem bedeutenden Forschungsthema im Bereich der Pragmatik und fand in späteren gesprächsanalytischen Arbeiten Anwendung. Es bildete den Ausgangspunkt für die Höflichkeitstheorie von Brown/Levinson (1987) und gab den letzten und entscheidendsten Anstoß für die Entwicklung von Höflichkeit zu einem eigenständigen linguistischen Forschungsbereich (Held, 1995; Nemesi, 2009; Auer, 2013; Fidancheva, 2013).

4.1.2.3 Sprachliche Höflichkeit in der linguistischen Pragmatik

Sprachliche Höflichkeit wurde am Ende der 1970er Jahre zu einem bedeutenden Forschungsgegenstand der linguistischen Pragmatik (Kasper, 1990; Nemesi, 2004). Als Pioniere der modernen linguistischen Höflichkeitsforschung gelten Lakoff (1973), Fraser/Nolen (1981), Leech (1983) und vor allem Brown/Levinson (1987), die sprachliche Höflichkeit als eine Strategie zur Konfliktvermeidung auffassten. Im Folgenden werden drei zentrale Theorien der internationalen Höflichkeitsforschung – die Höflichkeitstheorien von Lakoff, Leech und Brown/Levinson – eingehender behandelt, die im Zeichen der pragmatischen Wende der Sprachwissenschaft und in der Tradition des Griceschen Kooperationsprinzips stehen. Sie lassen sich unter der Konzeption des sog. Grice-Goffman-Paradigmas subsumieren, denn sie basieren einerseits auf dem *face*-Begriff von Goffman (1967) und vertiefen die Mechanismen der *face-work* sowie der damit verbundenen Gesichtsarbeit, andererseits greifen sie auf die Gricesche Auffassung von Kommunikation als eine kooperative und rationalitätsgeleitete Aktivität zurück (Kasper, 1990; Ehrhardt/Neuland, 2009; Ankenbrand, 2013; Sárosi, 2017).

Die Theorie von Grice (1975) übte besonders auf Lakoff und Leech einen bedeutenden Einfluss aus, die sprachliche Höflichkeit als ein von Konversationsmaximen geleitetes Phänomen betrachteten. Da Grice auf sprachliche Höflichkeit lediglich hinweist, sich aber mit ihr nicht detailliert auseinandersetzt, können die Theorien von Lakoff und Leech als ein ergänzender Beitrag der Griceschen Konversationsmaximen aufgefasst werden (Nemesi, 2004).

Die Grundlagen für eine linguistische Auseinandersetzung mit sprachlicher Höflichkeit wurden von **Lakoff** (1973) gelegt, indem die Höflichkeit mit den Griceschen Kooperationsprinzipien verbunden und Höflichkeitsprinzipien als gleichwertig mit den vier Maximen von Grice betrachtet wurden. In diesem Bereich postulierte Lakoff zwei Maximen, von denen das Gelingen der Kommunikation abhängt, die jedoch einander entgegenlaufen können. In Anlehnung an die Maximen der Quantität, der Qualität, der Relevanz und der Modalität formulierte sie das Klarheitsprinzip („Be clear!“). Das zweite Prinzip stellt das Höflichkeitsprinzip („Be polite!“) dar, bei dem der beziehungsorientierten Funktion von sprachlichen Äußerungen eine bedeutende Rolle zukommt. Beide Prinzipien sind nach Lakoff Bestandteile der pragmatischen Kompetenz (zur pragmatischen Kompetenz von Lakoff s. *Abbildung 16*). Während die Verletzung des Klarheitsprinzips zu Missverständnissen führen kann, beeinträchtigt die Verletzung des Höflichkeitsprinzips die Beziehung der

InteraktantInnen. Daher ist die Berücksichtigung des Höflichkeitsprinzips wichtiger als die des Klarheitsprinzips (Trosborg, 1995; Sifianou, 2010; Pap, 2011; Bonacchi, 2013).

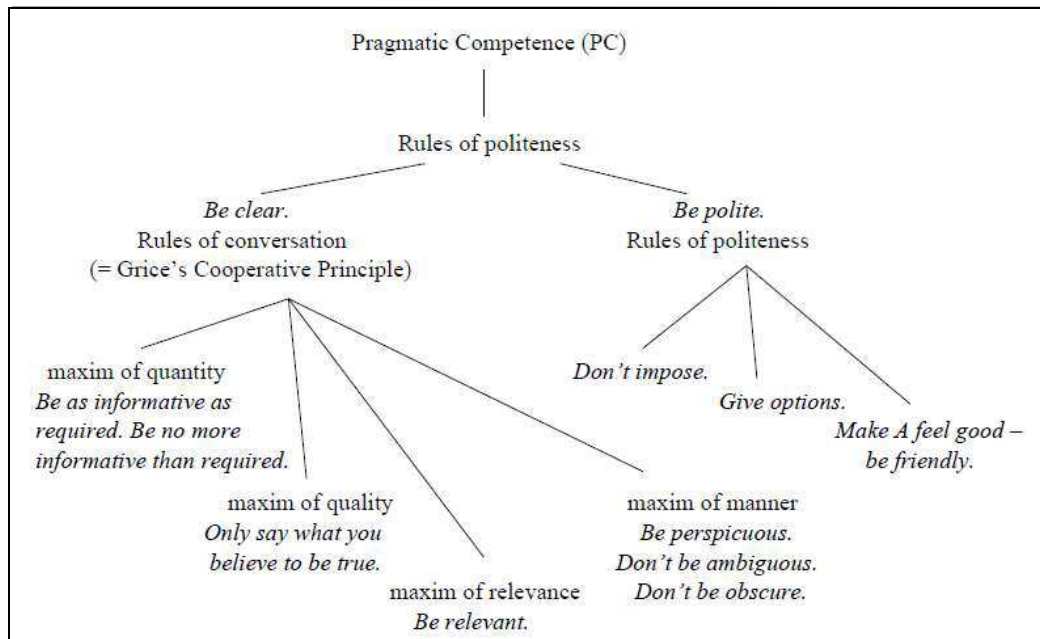


Abbildung 16: Pragmatische Kompetenz nach Lakoff (1973, zit. nach Watts, 2003: 60)

Lakoff formuliert auch drei weitere Submaximen des Höflichkeitsprinzips (1973: 298), die in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich stark beachtet werden:

1. Don't impose.
2. Give options.
3. Make A(ddressee) feel good – be friendly.

Nach Lakoff zeigt sich Höflichkeit darin, wie die InteraktantInnen ihre Äußerungen gestalten, um eine positive zwischenmenschliche Beziehung aufrechtzuerhalten. Dazu formuliert Lakoff drei zu verfolgende Verhaltensmuster:

- (1) Im formellen Diskurs sollen die InteraktantInnen Rücksicht auf die Unabhängigkeit des/der Anderen nehmen (vgl. Don't impose.).
- (2) Im Diskurs von gleichrangigen InteraktantInnen sollen die PartnerInnen einander die Möglichkeit der freien Entscheidung einräumen (vgl. Give options.).
- (3) Im informellen Diskurs von gleichrangigen InteraktantInnen ist es wichtig, dass sich die PartnerInnen wohl fühlen (vgl. Make A(ddressee) feel good – be friendly.)

Dementsprechend hängt es von der jeweiligen Situation ab, welche Regel zu verfolgen ist. Die Frage, wie die InteraktantInnen den Grad der Höflichkeit feststellen, wird von Lakoff nicht behandelt (Watts, 2003; Nemesi, 2004; Casper-Hehne, 2006; Bonacchi, 2013).

Die Höflichkeitstheorie von **Leech** (1983) wurde einerseits auch von der Konversationstheorie von Grice (1975), andererseits von der Theorie von Lakoff angeregt. Leech beschrieb zwei Desiderate der Griceschen Theorie: Einerseits sagt sie nichts darüber aus, warum Sprecher mittels Implikaturen sprechen, andererseits werden Situationen nicht thematisiert, in denen es nicht um den effektiven Austausch von Informationen geht (Trosborg, 1995; Casper-Hehne, 2006; Szili, 2007; Ehrhardt, 2002).

Im Gegensatz zu Grice (1975) lieferte Leech (1983) eine Erklärung für das indirekte Sprachverhalten und ging davon aus, dass in der Kommunikation nicht nur die Vermittlung von Informationen und die Aushandlung von Bedeutungen im Mittelpunkt stehen; die GesprächspartnerInnen gestalten nämlich auch ihre Beziehung und sollen dementsprechend auch die Gedanken und die Gefühle des/der Anderen beachten. Daher ist es notwendig, über die Konversationsmaximen hinaus auch Höflichkeitsmaximen zu formulieren. Genauso wie Lakoff (1973) postulierte er in Anlehnung an die Maximen von Grice das Höflichkeitsprinzip (Politeness Principle), das mit den Griceschen Konversationsmaximen konkurriert, dem aber eine wichtigere Rolle zukommt. Während das Ziel des Griceschen Kooperationsprinzips in der Übertragung von Gedanken besteht, zielt das Höflichkeitsprinzip darauf ab, den Ausdruck von Unhöflichkeit zu minimieren und den Ausdruck von Höflichkeit zu maximieren: „Minimize (other things being equal) the expression of impolite beliefs“ und „Maximize (other things being equal) the expression of polite beliefs“ (Leech, 1983: 81) (Szili, 2007; Nemesi, 2009).

Wie Grice (1975) das Kooperationsprinzip ergänzt, wird das Höflichkeitsprinzip auch bei Leech (1983) in sechs verschiedene Maximen und weitere konkrete Submaximen unterteilt. Diese Maximen realisieren sich in einem Kontinuum von „pragmatischen skalaren Werten“ (*pragmatic scales*), die durch die Skala Aufwand/Nutzen (*cost-benefit scale*), die Optionalitätsskala (*optionality scale*) und die Skala der Indirektheit (*indirectness scale*) bestimmt werden. Aufgrund dieser Skalen kann sich der Sprecher für oder gegen die Beachtung einer bestimmten Maxime entscheiden. Das Kontinuum *unhöflich – höflich* wird in der *Abbildung 17* graphisch dargestellt. Dementsprechend lässt sich der Zuwachs an Höflichkeit darauf zurückführen, dass der Nutzen für den Hörer steigt (Szili, 2007; Ehrhardt, 2002; Bonacchi, 2013).

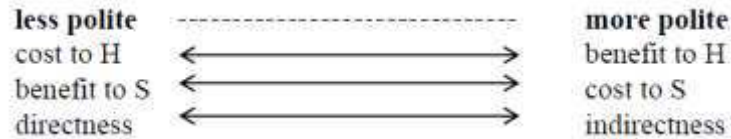


Abbildung 17: Das Kontinuum *unhöflich – höflich* bei Leech (1983, zit. nach Bonacchi, 2013: 58)

Im Folgenden werden die Maximen und Submaximen von Leech (1983: 132) aufgelistet:

- 1) Tact Maxim (Takt-Maxime)
 - (a) Minimize cost to other.
 - (b) Maximize benefit to other.
- 2) Generosity Maxim (Maxime der Großzügigkeit)
 - (a) Minimize benefit to self.
 - (b) Maximize praise to other.
- 3) Approbation Maxim (Maxime der Zustimmung)
 - (a) Minimize dispraise of other.
 - (b) Maximize praise of other.
- 4) Modesty Maxim (Maxime der Bescheidenheit)
 - (a) Minimize praise of self.
 - (b) Maximize dispraise of self.
- 5) Agreement Maxim (Maxime der Übereinstimmung)
 - (a) Minimize disagreement between self and other.
 - (b) Maximize agreement between self and other.
- 6) Sympathy Maxim (Maxime der Sympathie)
 - (a) Minimize antipathy between self and other.
 - (b) Maximize sympathy between self and other.

Die Theorie von Leech (1983) wurde in zahlreichen Werken rezipiert und als theoretischer Rahmen für empirische Forschungen angewandt (Pap, 2011; Szili, 2004). Als ein wichtiger Ertrag der Theorie wird betrachtet, dass sie für die Erfassung interkultureller Unterschiede in Höflichkeitsstrategien geeignet ist. Leech selbst fügt seinen Maximen Bemerkungen mit interkulturellem Bezug hinzu (Szili, 2007). Kritikpunkte an Leech bestehen u.a. in der Zufälligkeit der Auswahl der Maximen. Nach Szili (2007) ist es kaum möglich, anhand objektiver Kriterien festzustellen, welche Prinzipien der Höflichkeit zuzuordnen sind. Ferner wird auch kritisiert, dass sich Leech zu stark auf die Indirektheitsstufen bei Sprechakten

konzentrierte. Wie bereits angedeutet wurde, scheint eine Kopplung der Höflichkeit allein an Indirektheit jedoch nicht sinnvoll zu sein (s. Unterkapitel 4.1.2.1) (Casper-Hehne, 2006).

Von den drei auf dem Grice-Goffman-Paradigma basierenden Höflichkeitstheorien wird im Folgenden die einflussreichste Theorie von Höflichkeit, die Höflichkeitstheorie von **Brown/Levinson** (1987)¹⁸ besonders ausführlich dargestellt, denn in der vorliegenden Arbeit wird sie als theoretischer Rahmen zum Verständnis von Höflichkeit gewählt. Im Laufe der Vorstellung der Hauptideen der Theorie werden die Höflichkeitsstrategien detailliert dargestellt, da sie der empirischen Datenanalyse zugrunde liegen. Als Ausgangspunkt unternehmen Brown/Levinson den Versuch, in typologisch sehr unterschiedlichen Sprachen Gemeinsamkeiten in Bezug auf den Ausdruck von Höflichkeit aufzudecken. Aus diesen Beobachtungen wurden dann Hypothesen über die Universalität von sprachlichen Strukturen abgeleitet (Ehrhardt, 2002).

Da dieses Forschungsanliegen eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Höflichkeit voraussetzt, legten Brown/Levinson (1987) zuerst fest, was sie unter Höflichkeit verstehen. Dabei nahmen sie auf die Theorien von Grice und Goffman Bezug. Von Grice übernahmen sie die Vorstellung, dass Kommunikation eine zielgerichtete und rationale Aktivität darstellt. Wie bei Lakoff steht hier Höflichkeit auch mit Rationalität in Zusammenhang, der Schwerpunkt ist bei Brown/Levinson jedoch unterschiedlich, da sie höfliches Handeln als eine Form rationalen Handelns auffassen und nicht umgekehrt (ebd.).

Als ein weiterer zentraler Begriff für ihre Theorie übernahmen sie von Goffman (1967) den Begriff *face* (s. Unterkapitel 4.1.2.2). Die Handlungen, die man vollzieht, um in Einklang mit dem eigenen Gesicht zu bleiben, werden unter dem Begriff *face-work* zusammengefasst („actions taken by a person to make whatever he is doing consistent with face“, Goffman, 1967: 12). Viele Interaktionen sind aus dieser Perspektive als Rituale zum gegenseitigen Schutz der Gesichter aufzufassen. Hierbei spricht Goffman von Vermeidungsritualen und Zuvorkommenheitsritualen, oder in Anlehnung an Durkheim (1915, zit. nach Szili, 2007) von positiven und negativen Riten (Ehrhardt, 2002; Szili, 2007; Meibauer, 2008).

Brown/Levinson (1987) wandten die obigen Begriffe in ihrer Theorie an und unterschieden zwischen dem positiven und negativen Gesicht. Die Attribute *positiv* und *negativ* lassen sich

¹⁸ Dies ist eine Neuausgabe, die zuerst im Jahre 1978 veröffentlicht wurde. Bezüglich der theoretischen Orientierung weicht diese Neuausgabe von der ersten Ausgabe nicht ab, sie wurde durch ergänzende Bemerkungen, eine neue Einleitung sowie eine neue Bibliografie erweitert. In der vorliegenden Arbeit wird auf diese Neuausgabe Bezug genommen.

auch auf Durkheim zurückführen (1915, zit. nach Szili, 2007). Das positive Gesicht bezieht sich dabei auf den Wunsch des Menschen nach Anerkennung, Respekt und Wertschätzung, und das negative Gesicht auf das Bedürfnis nach persönlichem Handlungsspielraum:

(...) **negative face:** the want of every 'competent adult member' that his actions be unimpeded by others

positive face: the want of every member that his wants be desirable to at least some others (Brown/Levinson, 1987: 62).

Brown/Levinson (1987) gingen davon aus, dass die gegenseitige Wahrung der Gesichter die Grundvoraussetzung jeder ungestörten Interaktion sei. Höflichkeit zeigt sich dementsprechend im Bemühen, Strategien anzuwenden, um das eigene Gesicht und das Gesicht des/der jeweiligen Partners/Partnerin vor potenziellen Verletzungen zu schützen. Es wird nämlich vermutet, dass es Handlungen gibt, die aufgrund ihrer Natur den Gesichtsbedürfnissen des Empfängers und/oder des Sprechers zuwiderlaufen und daher eine Gesichtsbedrohung darstellen:

Given the assumptions of the universality of face and rationality, it is intuitively the case that certain kinds of acts intrinsically threaten face, namely those acts that by their nature run contrary to the face wants of the addressee and/or of the speaker (Brown/Levinson, 1987: 65).

Brown/Levinson (2007) unterschieden zwischen Akten, die das positive und die das negative Gesicht bedrohen. Zu den Akten, die hauptsächlich die Bedürfnisse des negativen Gesichts des Empfängers bedrohen, gehören

- (1) jene Akte, die eine Aussage über eine zukünftige Handlung des Empfängers beinhalten und die Druck auf ihn ausüben, diese bestimmte Handlung zu tun (z. B. Bitten, Befehle, Vorschläge, Ratschläge, Mahnungen, Drohungen, Warnungen usw.),
- (2) jene Akte, die eine Aussage über eine positive zukünftige Handlung des Sprechers gegenüber dem Empfänger beinhalten und dadurch Druck auf den Hörer ausüben, diese zu akzeptieren oder zurückzuweisen (z. B. Angebote, Versprechen usw.),
- (3) jene Akte, die eine Aussage über einen Wunsch des Sprechers in Bezug auf den Hörer oder seine Güter beinhalten und dadurch dem Hörer Grund zur Annahme geben, er könnte gezwungen werden, seine eigenen Objekte zu schützen (z. B. Komplimente, Ausdruck des Neids oder der Bewunderung usw.).

Zu den Akten, die eine Bedrohung für das positive Gesicht darstellen, indem sie potenziell signalisieren, dass der Sprecher die Gefühle und die Bedürfnisse des Empfängers nicht beachtet, gehören

- (1) jene Akte, die eine negative Beurteilung des Sprechers über das positive Gesicht des Hörers beinhalten (z. B. Ausdrücke der Missbilligung, der Kritik und der Geringschätzung, Beschwerden, Tadel, Beleidigungen, Widersprüche usw.),
- (2) jene Akte, die zeigen, dass sich der Sprecher nicht um das positive Gesicht des Hörers kümmert (z. B. Respektlosigkeit, Erwähnung von Tabuthemen, Verbreiten schlechter Nachrichten über den Hörer usw.) (Brown/Levinson, 2007).

Brown/Levinson (2007) fügen hinzu, dass es in dieser Klassifikation Überschneidungen geben kann, da einige Handlungen sowohl das positive als auch das negative Gesicht bedrohen können.

Andererseits wird eine Unterscheidung zwischen den Akten getroffen, die das Gesicht des Sprechers und die das Gesicht des Hörers bedrohen. Zu den gesichtsbedrohenden Akten, die für das Gesicht des Sprechers bedrohlich sind, gehören

- (1) jene Akte, die das negative Gesicht des Sprechers potenziell verletzen können (z. B. Ausdrücke von Dankbarkeit, Rechtfertigungen, unfreiwillige Versprechen usw.),
- (2) jene Akte, die das positive Gesicht des Sprechers bedrohen (z. B. Entschuldigungen, Annahme von Komplimenten, Eingeständnisse von Schuld oder Verantwortung usw.) (Brown/Levinson, 2007).

Diese zwei Arten der Klassifikation von gesichtsbedrohenden Akten sind ersichtlich aus dem folgenden Schema:

	<i>negatives Gesicht</i>	<i>positives Gesicht</i>
<i>bedroht den Sprecher</i>	Versprechen	Entschuldigung
<i>bedroht den Hörer</i>	Warnung	Kritik

Abbildung 18: Klassifikation von gesichtsbedrohenden Akten (Brown/Levinson, 2007: 68)

Angesichts der gegenseitigen Verletzbarkeit der Gesichter versuchen der Sprecher und der Hörer, die gesichtsbedrohenden Akte zu vermeiden. Wenn es in der Interaktion dazu kommt, dass eine gesichtsbedrohende Handlung (*face-threatening act* = FTA) vollzogen werden muss, dann verwenden die Teilnehmenden bestimmte Strategien, um die Bedrohung zu minimieren. Der Sprecher beachtet dabei die Wichtigkeit von drei Faktoren: (a) den Wunsch, den Inhalt des gesichtsbedrohenden Aktes auszudrücken, (b) den Wunsch, effizient und schnell zu sein, (c) den Wunsch, das Gesicht des Hörers zu wahren. Wenn (b) nicht schwerer wiegt als (c), wird sich der Sprecher darum bemühen, die Bedrohung des Gesichts des Hörers

zu minimieren (Brown/Levinson, 2007). Die Möglichkeiten des Sprechers werden von Brown/Levinson folgenderweise zusammengefasst:

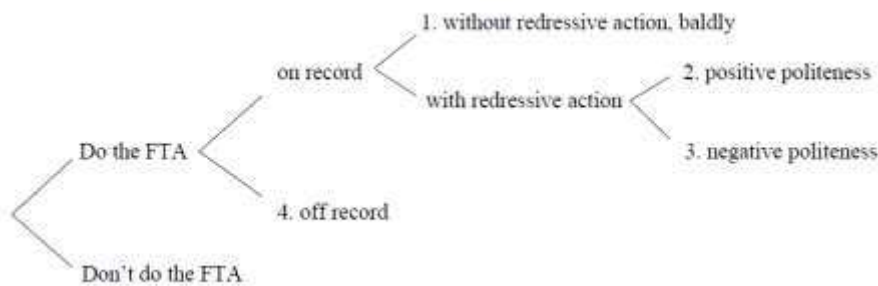


Abbildung 19: Mögliche Strategien zur Ausführung einer FTA (Brown/Levinson, 1987: 69)

Beim Vollzug einer gesichtsbedrohenden Handlung geht der Sprecher **on record** (Dt. *offenkundig*¹⁹) vor, wenn den InteraktantInnen klar ist, welche kommunikative Absicht den Sprecher dazu brachte, eine bestimmte Handlung durchzuführen. Hierfür wird von Brown/Levinson (1987: 69) das folgende Beispiel angegeben: Wenn der Sprecher sagt “I (hereby) promise to come tomorrow” (Dt. “Ich verspreche (hiermit), morgen zu kommen.”) und wenn die Beteiligten darin übereinstimmen, dass sich der Sprecher durch diese Aussage zu dem genannten zukünftigen Akt verpflichtet, dann ist er offenkundig vorgegangen.

Wenn der Sprecher die Strategie **without redressive action, baldly** (Dt. *ohne Kompensationsbemühungen, unverhohlen*) einsetzt, vollzieht er die Handlung auf eine sehr direkte und klare Art und Weise, d.h. der Sprecher verfolgt das Gricesche Kooperationsprinzip (z. B. “Tue X!”). Da bei dieser Strategie das negative Gesicht des Hörers stark bedroht wird, wird sie meistens nur dann vollzogen, wenn der Sprecher keine Konsequenzen zu befürchten hat, beispielsweise in Umständen, wenn sich die InteraktantInnen einig sind, dass die Gesichtsansprüche im Interesse der Effizienz aufgegeben werden können, oder wenn die Handlung für das Gesicht des Hörers nur eine sehr geringe Bedrohung darstellt (z. B. Angebote, Bitten und Vorschläge – wie “Setz dich!” –, die im Interesse des Hörers vollzogen werden).

With redressive action (Dt. *mit Kompensationsbemühungen*) bedeutet, dass die gesichtsbedrohende Handlung realisiert wird, aber der Sprecher beachtet dabei das Gesicht des Hörers. Die Handlung wird modifiziert, um zu zeigen, dass keine Gesichtsbedrohung beabsichtigt oder gewünscht ist und dass der Sprecher die Bedürfnisse des Gesichts des Hörers anerkennt. Diese Strategie kann zwei weitere Substrategien umfassen: **positive**

¹⁹ für die deutschsprachigen Übersetzungen der Strategien s. Brown/Levinson, 2007: 69

politeness (Dt. *positive Höflichkeit*) und **negative politeness** (Dt. *negative Höflichkeit*). Die positive Höflichkeit basiert auf Kontaktaufnahme; mit ihr wird das positive Gesicht gewahrt und die Nähe zum Hörer betont. Der Sprecher bringt zum Ausdruck, dass er die gleichen Interessen wie der Hörer hat und seine Bedürfnisse bewahrt (z. B. der Sprecher betrachtet den Hörer als ein Mitglied der Gruppe). In diesem Fall wird das Risiko der Gesichtsbedrohung dadurch reduziert, dass der Sprecher beispielsweise den Hörer als gleichrangige(n) PartnerIn anerkennt oder seine Zuneigung gegenüber dem Hörer ausdrückt usw. Die negative Höflichkeit richtet sich demgegenüber vor allem auf die Wahrung des negativen Gesichts, also der Autonomie des Hörers. Sie ist daher grundlegend vermeidungsbasiert, weil der Sprecher die Handlungsfreiheit des Hörers nicht einschränken will. Daher sind also Distanz, Zurückhaltung, Selbst-Zurücknahme und Förmlichkeit charakteristisch für diese Strategie. Im Mittelpunkt steht das Bedürfnis des Hörers nach Handlungsfreiraum. Diese Strategie geht daher oft mit vorherigen Entschuldigungen, Passivstrukturen, Respektbekundungen und anderen abmildernden Mechanismen usw. einher, um damit dem Hörer das Gefühl zu geben, dass seine Antwort nicht erzwungen wird.

Schließlich kann der Sprecher beim Vollzug einer gesichtsbedrohenden Handlung auch **off record** (Dt. *nicht offenkundig*) vorgehen, d.h. er verpflichtet sich für keine konkrete Absicht, die Sprecherabsicht muss also erschlossen werden. Brown/Levinson (1987: 69) geben hierfür das folgende Beispiel an: “Damn, I’m out of cash, I forgot to go to the bank today.” (Dt. “Verdammt, ich hab’ kein Geld mehr, ich hab’ vergessen, heute zur Bank zu gehen.”), wodurch der Sprecher ausdrücken kann, dass er vom Hörer Geld leihen möchte. Weitere sprachliche Verwirklichungen von Nicht-Offenkundigkeit sind Metaphern und Ironie, rhetorische Fragen usw., mit denen der Sprecher kommunizieren kann, dass er nicht direkt vorgeht. Auf diese Weise bleibt die tatsächliche Bedeutung verhandelbar.

Brown/Levinson (1987: 94-227) unterteilen die vier obigen Hauptstrategien (s. 1-4 in der *Abbildung 19*) in weitere Substrategien. Im Folgenden wird dieses System von Strategien detailliert dargestellt. Erstens werden die on record Strategien behandelt, wo sich wiederum drei Gruppen bilden lassen (1. without redressive action, baldly; 2. with redressive action – positive politeness; 3. with redressive action – negative politeness). Zur vierten Gruppe gehören die off record Strategien. Die weiteren Strategien in den einzelnen Gruppen werden mit Nummern markiert und mit Beispielen versehen. Das System der positiven und negativen Höflichkeitsstrategien sowie die off record Strategien werden in drei grafischen Darstellungen

(s. Abbildungen 20, 21, 22) veranschaulicht. Die Nummern der Strategien im Fließtext entsprechen den Nummern in den Abbildungen.²⁰

ON RECORD STRATEGIEN

Hauptstrategie 1 – Without redressive action, baldly: Der Sprecher ist dazu gezwungen, sich direkt auszudrücken. In diesem Fall geht er im Einklang mit den Griceschen Maximen vor. Der Grund für die Anwendung dieser Strategie besteht darin, dass es dem Sprecher wichtiger ist, die Handlung effizient durchzuführen und sich an andere Anforderungen zu orientieren, als die Gesichtsansprüche des Hörers zu berücksichtigen. Diese Strategie kann in zwei weitere Strategien gegliedert werden:

Strategie 1.1 – Non-minimization of face-threat: Sowohl der Sprecher als auch der Hörer sind sich einig, dass die Effizienz eine große Rolle spielt. Brown/Levinson geben hierfür Beispiele an, von denen einige dargestellt werden:

- Beispiel 1) In dringenden Fällen wird die Form „Help!“ statt „Please help me, if you would be so kind!“ bevorzugt.
- Beispiel 2) Der Sprecher tut so, als ob die maximale Effizienz wichtig wäre, weil er beispielsweise das Interesse des Hörers wecken möchte (z. B. „Listen, I’ve got an idea.“ oder „Hear me out: ...“).
- Beispiel 3) Es liegen Schwierigkeiten in der Kommunikation vor, weswegen eine maximale Effizienz wichtig wird (z. B. der Sprecher spricht aus der Ferne: “Come home right now!”).
- Beispiel 4) Der Fokus liegt auf der Durchführung einer bestimmten Aufgabe (z. B. Instruktionen wie „Open other end.“ oder Anweisungen in Rezepten wie „Add three cups of flour and stir vigorously.“).
- Beispiel 5) Die fehlende Minimierung ist im Interesse des Hörers (z. B. Ratschläge oder Warnungen wie „Careful! He’s a dangerous man.“).

Strategie 1.2 – FTA-oriented bald on record usage: Eine andere Gruppe von bald on record Strategien orientiert sich an dem Gesicht. Beispiele hierfür sind die folgenden:

- Beispiel 6) Bei Einladungen wie „Come in, don’t hesitate, I’m not busy.“ wird der Hörer weniger zögern. Je entschiedener die Einladung ist, desto höflicher wirkt sie.

²⁰ Die Namen der Strategien und die Beispiele werden in englischer Sprache zitiert. Die Erläuterungen zu den einzelnen Strategien wurden von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt.

- Beispiel 7) Angebote in Imperativformen wie „Have some more cake.“.
- Beispiel 8) Imperativformen werden auch verwendet, wenn der Hörer das positive Gesicht des Sprechers nicht bedrohen möchte (z. B. Mit der Imperativform „Don’t worry about me.“ wird die folgende Botschaft kommuniziert: „Feel free to get on with your business and don’t worry about offending me.“).

Hauptstrategie 2 – With redressive action – positive politeness: Die positive Höflichkeit zielt auf die Wahrung des positiven Gesichts des Hörers und wird als eine Erweiterung von Intimität bezeichnet. Mit Hilfe der positiven Höflichkeitsstrategien kann der Sprecher zum Ausdruck bringen, dass er die Ansprüche und die Persönlichkeit des Hörers anerkennt. Positive Höflichkeit wird nicht nur zur Reduzierung der Gesichtsbedrohung eingesetzt; ihr kommt auch die wichtige soziale Funktion zu, dem Hörer das Bedürfnis des Sprechers nach Nähe kundzugeben. Brown/Levinson ordnen der positiven Höflichkeit drei Hauptstrategien zu, die wiederum in fünfzehn weitere Strategien unterteilt werden:

Strategie 2.1 – Claim common ground: Der Sprecher legt den Schwerpunkt auf die gemeinsamen Bedürfnisse, Ziele und Werte. Dies kann er zum Ausdruck bringen, indem er die Ansprüche des Hörers für wichtig und interessant hält, die Zugehörigkeit zur gleichen Gruppe hervorhebt oder die gemeinsamen Meinungen betont. Diese Strategie wird in acht weitere Strategien unterteilt (s. in der *Abbildung 20* von 2.1.1 bis 2.1.8).

Strategie 2.1.1 – Notice, attend to H (his interests, wants, needs, goods): Der Sprecher bemerkt und kommentiert bestimmte Aspekte des momentanen Zustands des Hörers (z. B. Veränderungen, Gegenstände, von denen der Sprecher eine positive Meinung äußern sollte).

Beispiel 9) „Goodness, you cut your hair! (...) By the way, I came to borrow some flour.“

Diese Strategie wird auch in dem Fall angewandt, wenn der Hörer gegenüber sich selbst eine gesichtsbedrohende Handlung vollzieht (z. B. der Hörer verliert die Kontrolle über seinen Körper). Dann soll der Sprecher bemerken und signalisieren, dass er nicht in Verlegenheit geraten ist (z. B. Wenn der Hörer erkältet ist, gibt ihm der Sprecher ein Taschentuch.).

Strategie 2.1.2 – Exaggerate (interest, approval, sympathy with H): Der Einsatz dieser Strategie wird oft von übertriebener Intonation, von anderen prosodischen Aspekten oder weiteren Elementen der Intensivierung begleitet.

Beispiel 10) „What a fantastic garden you have!”

Strategie 2.1.3 – Intensify interest to H: Der Sprecher steigert das Interesse des Hörers, indem er etwas Interessantes erzählt. Dabei werden Gegenwartsformen verwendet.

Beispiel 11) „I come down the stairs, and what do you think I see? – a huge mess all over the place, the phone’s off the hook and clothes are scattered all over...”

Strategie 2.1.4 – Use in-group identity markers: Der Sprecher bringt zum Ausdruck, dass er und der Hörer zu einer gemeinsamen Gruppe gehören (z. B. Anredeformen, Dialekt, Slang, Ellipse usw.).

Beispiel 12) „Come here, mate/honey/buddy...”

Strategie 2.1.5 – Seek agreement: Der Sprecher bemüht sich darum, mit dem Hörer einverstanden zu sein. Dies tut er, indem er „sichere Themen“ (z. B. Wetter) in der Diskussion wählt und seine Zustimmung zum Ausdruck bringt.

Der Sprecher wendet auch diese Strategie an, wenn er jene Aspekte eines Themas thematisiert, in denen er mit dem Hörer höchstwahrscheinlich einverstanden ist.

Beispiel 13) Der Nachbar des Sprechers kommt mit seinem neuen Auto zu Hause an, das der Sprecher für zu groß und umweltschädlich hält. Trotzdem kann er sagen: „Isn’t your new car a beautiful colour!”

Im dritten Fall kann der Sprecher das Gesagte wiederholen, um seine emotionale Zustimmung auszudrücken.

Beispiel 14) A: „John went to London this weekend!”

B: „To London!”

Strategie 2.1.6 – Avoid disagreement: Der Sprecher modifiziert seine Äußerungen, um seine fehlende Zustimmung geheim zu halten.

Beispiel 15) „Yes, but...” statt „No”.

Strategie 2.1.7 – Presuppose/raise/assert common ground: Der Sprecher thematisiert Themen, die mit der gesichtsbedrohenden Handlung nichts zu tun haben (z. B. Smalltalk, Klatsch und Tratsch).

Die gleiche Strategie wendet der Sprecher auch an, wenn er signalisiert, dass er die Wünsche, die Gewohnheiten und die Meinung des Hörers kennt.

Beispiel 16) „Wouldn’t you like a drink?”

Der Sprecher kann auch eine nähere Bekanntschaft zwischen ihm und dem Hörer voraussetzen.

Beispiel 17) „Look, you are a pal of mine, so how about...”

Der Sprecher kann auch voraussetzen, dass der Hörer beispielsweise über die Bedürfnisse des Sprechers Bescheid weiß:

Beispiel 18) „Look, you know I’ve got this test coming up, well how about lending me your Encyclopaedia Britannica?”

Strategie 2.1.8 – Joke: Witze stellen eine positive Höflichkeitsstrategie dar, indem sie beispielsweise die Verlegenheit des Hörers reduzieren (z. B. wegen eines Ausrutschers) oder die gesichtsbedrohende Wirkung einer Bitte abmildern.

Beispiel 19) „How about lending me this old heap of junk?” (H’s new Cadillac)

Strategie 2.2 – Convey that S and H are cooperators: Bei der zweiten Kategorie (s. in der *Abbildung 20* von 2.2.1 bis 2.2.6) positiver Höflichkeitsstrategien liegt der Schwerpunkt auf dem Ausdruck der Kooperation zwischen dem Sprecher und dem Hörer. Wenn sie miteinander kooperieren, setzen sie ähnliche Ziele, wodurch die Betonung der Kooperation zur Wahrung des positiven Gesichts des Hörers beitragen kann.

Strategie 2.2.1 – Assert or presuppose S’s knowledge of and concern for H’s wants: Der Sprecher drückt aus, dass er die Wünsche des Hörers kennt und bereit ist, diese mit seinen eigenen Wünschen zu vereinbaren.

Beispiel 20) „I know you love roses but the florist didn’t have any more, so I brought you geraniums instead.” (Angebot und Rechtfertigung)

Strategie 2.2.2 – Offer, promise: Der Sprecher kann seine Bereitschaft zur Kooperation auch auf eine andere Art und Weise ausdrücken. Er kann dem Hörer kommunizieren, dass er ihm bei der Erfüllung seiner Wünsche hilft. Dies resultiert in Angeboten und Versprechen seitens des Sprechers, auch wenn sie nicht eingehalten werden.

Beispiel 21) „I’ll drop by sometime next week.”

Strategie 2.2.3 – Be optimistic: Der Sprecher setzt voraus, dass der Hörer seine Wünsche kennt und bereit ist, diese zu erfüllen. Ferner geht der Sprecher auch davon aus, dass der Hörer mit ihm kooperieren wird, weil dies ein gemeinsames Interesse von ihnen ist.

Beispiel 22) „You’ll lend me your lawnmower for the weekend, I hope/won’t you/I imagine.”

Strategie 2.2.4 – Include both S and H in the activity: Der Sprecher kann auf die Kooperation Bezug nehmen, indem er die erste Person Plural verwendet. In diesem Fall steht diese Form für den Sprecher oder für den Hörer.

Beispiel 23) „Give us a break.” (i.e. *me*)

Strategie 2.2.5 – Give (or ask) for reason: Der Sprecher kann den Hörer auch in die Aktivität einbeziehen, indem er Gründe für seine Wünsche vorlegt.

Beispiel 24) „Why not lend me your cottage for the weekend?”

Strategie 2.2.6 – Assume or assert reciprocity: Der Sprecher kann auch auf die gegenseitigen Rechte Bezug nehmen, um die Kooperation zu verstärken.

Beispiel 25) „I did X for you last week, so you do Y for me this week.”

Strategie 2.3 – Fulfil H's want for some X

Strategie 2.3.1 – Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation): Der Sprecher erfüllt den Wunsch des Hörers. In diesem Fall geht es nicht nur um konkrete Geschenke, sondern auch um das Bedürfnis nach Anerkennung, Verständnis, Fürsorge usw.

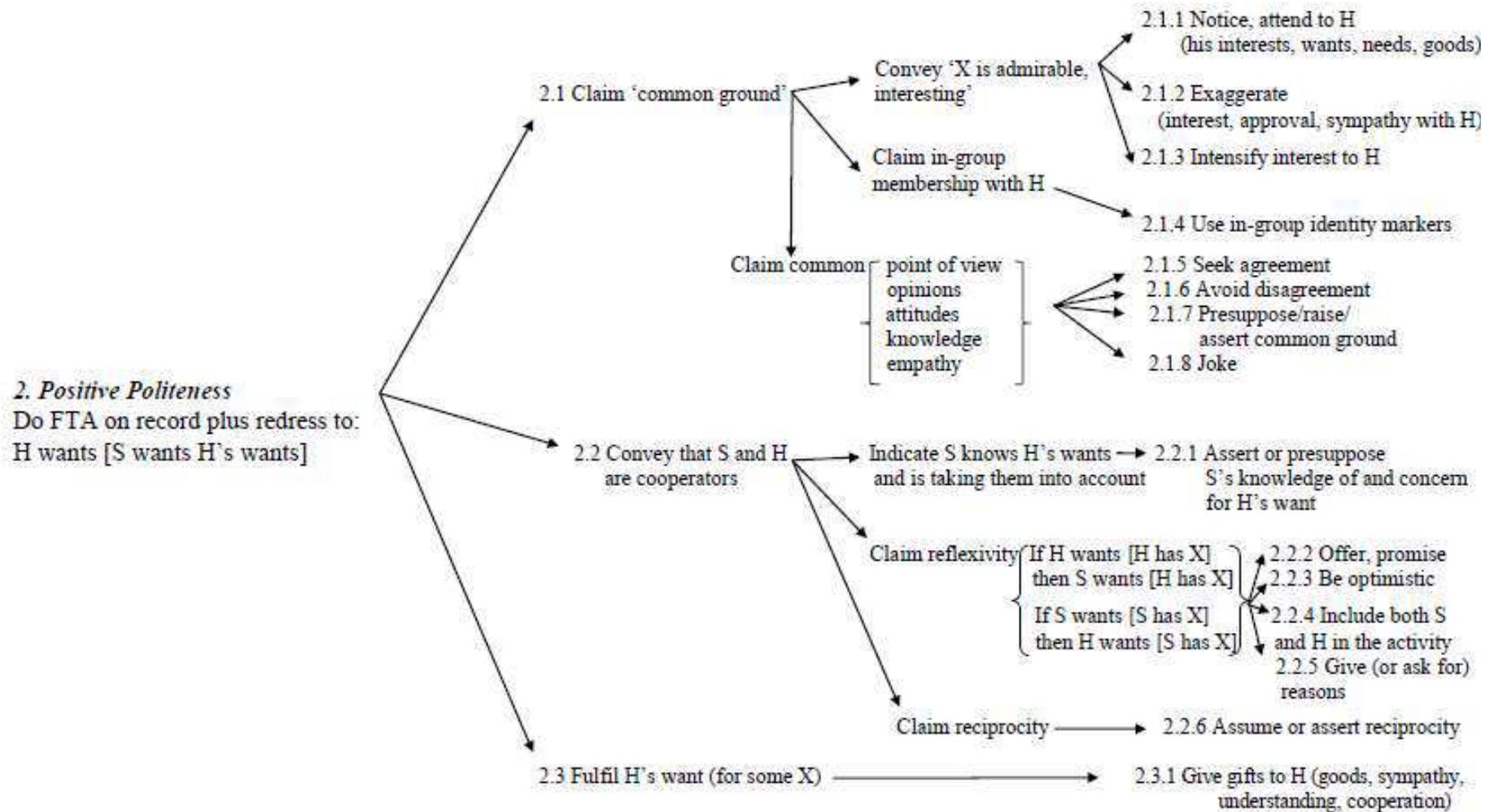


Abbildung 20: Positive Höflichkeitsstrategien nach Brown/Levinson (1987: 102)

Hauptstrategie 3 – With redressive action – negative politeness: Die negative Höflichkeit zielt auf das negative Gesicht des Hörers, also auf seinen Wunsch, seine Handlungsfreiheit nicht zu beeinträchtigen. Während dem „familiären“ und „witzigen“ Verhalten die positive Höflichkeit zugrunde liegt, ist die negative Höflichkeit die Grundlage des respektvollen Umgangs. Ihre Funktion besteht in der Reduzierung der Störung des freien Handlungsraums, die der gesichtsbedrohenden Handlung von Natur aus innewohnt. In den westlichen Kulturen, in denen Höflichkeit mit negativer Höflichkeit verbunden wird, sind die negativen Höflichkeitsstrategien besonders ausgearbeitet.

Strategie 3.1 – Be direct: Beim Vollzug einer gesichtsbedrohenden Handlung ist der Sprecher mit einem Widerspruch konfrontiert (s. 3.1 in *Abbildung 21*): Einerseits will er sich an der on record Vorgehensweise orientieren und die Handlung möglichst schnell auf eine direkte Art und Weise realisieren, um Ungewissheiten vorzubeugen. Andererseits wird der Sprecher auch dazu bewegt, das negative Gesicht des Hörers zu wahren. Dementsprechend soll der Sprecher zu einem Kompromiss kommen und beide Bedürfnisse befriedigen.

Strategie 3.1.1 – Be conventionally indirect: Zur Auflösung des obigen Konflikts realisiert der Sprecher Äußerungen, die eine konventionelle und von ihrer wortwörtlichen Bedeutung abweichende Bedeutung haben. Auf diese Weise wird die Handlung on record vollzogen; gleichzeitig wird auch zum Ausdruck gebracht, dass der Sprecher off record vorgehen wollte. Mithilfe der konventionellen Indirektheit werden beide Wünsche des Sprechers erfüllt.

Beispiel 26) „Can you please pass the salt?“

Das obige Beispiel stellt eine indirekte Bitte dar, wobei ersichtlich wird, dass der Sprecher indirekt vorgehen möchte, aber tatsächlich wurde seine Bitte on record realisiert (Es geht in diesem Fall eindeutig nicht um eine Frage nach der Fähigkeit des Hörers.).

Strategie 3.2 – Don't pressure/assume: Die folgenden negativen Höflichkeitsstrategien richten sich auf die Wahrung des negativen Gesichts des Hörers. In diesem Fall wird vom Sprecher nicht vermutet, dass die Handlung für den Hörer wünschenswert ist. Der Sprecher nimmt also eine gewisse Distanz gegenüber dem Hörer ein.

Strategie 3.2.1 – Question, hedge: Ein möglicher Output dieser Strategie lässt sich auf den Wunsch zurückführen, nichts vorauszusetzen oder dem Hörer nichts aufzudrängen. In diesem Fall werden Sicherungselemente eingesetzt:

Beispiel 27) „I’m *pretty* sure I’ve read that book before.

Beim Einsatz dieser Strategie besteht der Wunsch des Sprechers darin, keine Voraussetzungen zu treffen. Er setzt nicht voraus, dass der Hörer auch kooperieren möchte oder dass er und der Hörer die gleiche Meinung in Bezug auf den kooperativen Beitrag zum Gespräch vertreten. Dies kann mittels Sicherungselemente zum Ausdruck gebracht werden, die sich auf die Maximen von Grice richten.

In Bezug auf die **Qualität** kann der Sprecher sagen, dass er keine Verantwortung für die Wahrheit seiner Aussage übernimmt:

Beispiel 28) „There is some evidence to the effect that...”

Im Gegensatz dazu kann er jedoch auch die Verantwortung übernehmen:

Beispiel 29) „I absolutely deny/promise/believe, that...”

Bezüglich der Maxime der **Quantität** kann der Sprecher sagen, dass er nicht über die Menge von Informationen verfügt, mit der man gerechnet hat:

Beispiel 30) „roughly”

Beispiel 31) „more or less”

Im Zusammenhang mit der Maxime der **Relevanz** wird betont, dass die Veränderung des Themas eine potenzielle Bedrohung für das Gesicht des Hörers darstellt. Daher wird der Themenwechsel oft off record durchgeführt:

Beispiel 32) „This may not be relevant/appropriate/timely, but...”

Sicherungselemente in Bezug auf die Maxime der **Modalität** sind die folgenden:

Beispiel 33) „If you see what I’m getting at/I’m driving at/I mean.”

Strategie 3.3 – Don’t coerce H: Eine weitere Möglichkeit zur Reduzierung der Bedrohung des negativen Gesichts besteht darin, dass der Hörer nicht zur Antwort gezwungen wird. Es wird dem Hörer erlaubt, die Handlung nicht zu vollziehen, was in konventioneller Indirektheit resultiert (s. Strategie 3.1.1) oder dazu führt, dass der Sprecher nicht voraussetzt, dass der Hörer die Handlung ausführen will/kann (s. Strategie 3.2.1).

Strategie 3.3.1 – Be pessimistic: Die Ermöglichung eines Nichtvollzugs der Handlung kann auch zu einer dritten Strategie führen. In diesem Fall geht der Sprecher von der Annahme aus, dass der Hörer die Handlung wahrscheinlich nicht ausführen wird,

wodurch ihm ermöglicht wird, die Handlung nicht zu vollziehen. In diesem Fall werden oft Konjunktivformen verwendet.

Beispiel 34) „Could/Would/Might you do X?” statt „Can/Will/May you do X?”

Strategie 3.3.2 – Minimize the imposition, R_x: Um die Gesichtsbedrohung zu minimieren, signalisiert der Sprecher, dass der Grad der Zumutung nicht groß ist. In den folgenden Beispielen wird „just” verwendet, um den Umfang der Handlung zu begrenzen.

Beispiel 35) „I *just* want to ask you if $\left\{ \begin{array}{l} \text{I can borrow} \\ \text{you can lend me} \end{array} \right\}$ a $\left\{ \begin{array}{l} \text{tiny bit of paper.} \\ \text{little paper.} \end{array} \right\}$ “

Strategie 3.3.3 – Give deference: Der Sprecher kann dem Hörer gegenüber Respekt bezeugen, indem er sich demütigt oder den Hörer emporhebt. In beiden Fällen wird zum Ausdruck gebracht, dass der Hörer einen höheren sozialen Status besitzt. Das Ziel der Respektbezeugung ist, die Wirkung der gesichtsbedrohenden Handlung dadurch zu entschärfen, dass die Unangreifbarkeit der Rechte des Hörers anerkannt wird und daher der Sprecher die Gehorsamkeit des Hörers nicht erzwingen darf.

Die sprachlichen Ausdrucksformen des Respekts zeigen am besten, dass soziale Faktoren in die Struktur der Sprache eindringen (z. B. respektvolle Anredeformen, die den Statusunterschied des Sprechers und des Hörers ausdrücken).

Strategie 3.4 – Communicate S’s want to not to impinge on H: Um die negativen Gesichtsbedürfnisse des Hörers zu befriedigen, kann der Sprecher signalisieren, dass er diese beim Vollzug der gesichtsbedrohenden Handlung beachtet. Dies kann der Sprecher zeigen, indem er um Entschuldigung bittet oder sein Widerstreben in Bezug auf die Störung des Hörers ausdrückt. Hierfür ergeben sich noch vier weitere Strategien:

Strategie 3.4.1 – Apologize: Der Sprecher drückt zum Ausdruck, dass es ihm schwer fällt, die gesichtsbedrohende Handlung zu vollziehen. Dadurch wird die Gesichtsbedrohung teilweise reduziert.

Beispiel 36) Admit the impingement: „I’m sure you must be very busy but...” / „I’d like to ask you a big favour: ...”

Beispiel 37) Beg forgiveness: „Excuse me, but...” / „I’m sorry to bother you...”

Strategie 3.4.2 – Impersonalize S and H: Die gesichtsbedrohende Handlung wird auf eine Art und Weise vollzogen, als ob der Sprecher nicht (oder nicht nur) der Sprecher wäre und der Hörer nicht der Hörer wäre oder nur einer von den Hörern wäre.

Beispiel 38) Imperatives: „Take that out!” statt „You take that out.”

Beispiel 39) Impersonal verbs: „It appears/seems (to me) that...” / „It looks (to me) like...”

Strategie 3.4.3 – State the FTA as a general rule: Der Sprecher drückt aus, dass die Umstände ihn dazu zwingen, die Handlung zu vollziehen. Daher behauptet er, dass die gesichtsbedrohende Handlung eine gesellschaftliche Regel, eine Regelung oder eine Verpflichtung ist.

Beispiel 40) „We don’t sit on tables, we sit on chairs, Johnny.”

Strategie 3.4.4 – Nominalize: Die negative Höflichkeit hängt eng mit den einzelnen Graden der Nominalisierung zusammen (vgl. die drei Beispiele).

Beispiel 41) „You performed well on the examinations and we were favourably impressed.”

„Your performing well on the examinations impressed us favourably.”

„Your good performance at the examinations impressed us favourably.”

Strategie 3.5 – Redress other wants of H’s: Die Gesichtsbedrohung wird dadurch reduziert, dass der Sprecher andere Bedürfnisse des Hörers zu befriedigen versucht.

Strategie 3.5.1 – Go on record as incurring a debt, or as not indebted H: Der Sprecher nimmt die Schuld gegenüber dem Hörer auf sich oder leugnet, dass der Hörer irgendeine Schuld hat.

Beispiel 42) „I’d be eternally grateful if you would...”

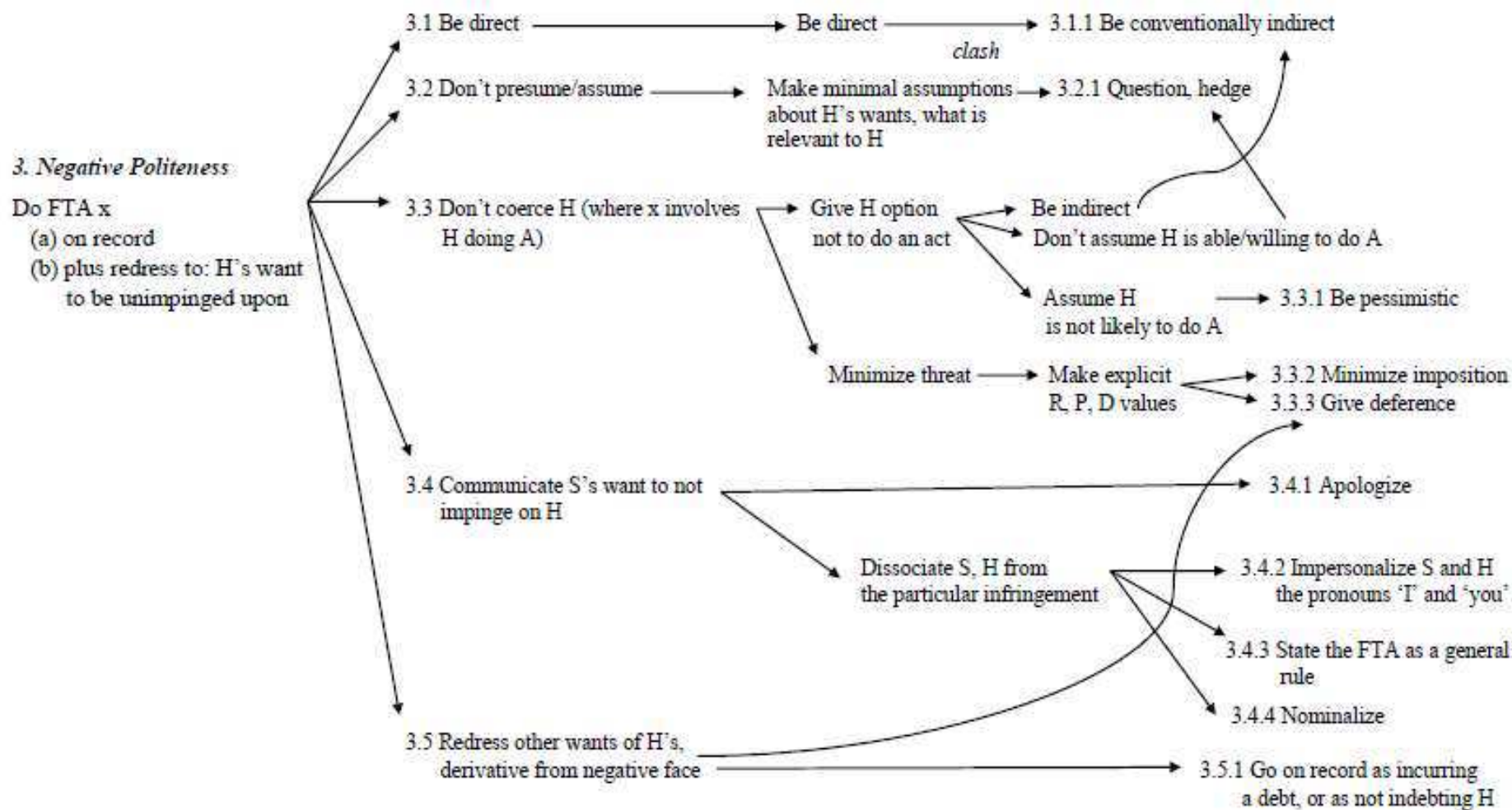


Abbildung 21: Negative Höflichkeitsstrategien nach Brown/Levinson (1987: 131)

Hauptstrategie 4 – OFF RECORD STRATEGIEN:

Wenn eine Handlung off record ausgeführt wird, kann ihr nicht nur eine einzige kommunikative Absicht zugeordnet werden. Der Sprecher verpflichtet sich nicht zu einer konkreten Interpretation seiner Handlung, sondern er räumt dem Hörer die Möglichkeit ein, sie selber zu interpretieren. Solche off record Äußerungen hängen eng mit dem indirekten Gebrauch der Sprache zusammen. In diesem Fall soll der Hörer Schlussfolgerungen ziehen, damit er zur tatsächlichen Bedeutung des Gesagten kommt.

Strategie 4.1 – Invite conversational implicatures: Wenn der Sprecher die gesichtsbedrohende Handlung indirekt vollzieht, muss er dem Hörer einen Hinweis geben, damit er das Gesagte verstehen kann. In diesem Fall wird eine konversationelle Implikatur hervorgerufen, indem eine Maxime verletzt wird. Der Hörer muss die Frage stellen: *Warum hat dies der Sprecher so gesagt?* und aufgrund der Antwort zu einer Interpretation kommen, die die Verletzung der Maxime begründet.

Beispiel 43) „Hmm, it’s pretty stuffy in here.” (Der Sprecher kann implizieren, dass der Hörer das Fenster öffnen soll. Die wahre kommunikative Absicht des Sprechers bleibt off record und der Hörer hat die Möglichkeit, die indirekte Bitte außer Acht zu lassen.)

Strategie 4.1.1 – Give hints: Wenn der Sprecher etwas sagt, was nicht eindeutig relevant ist, bewegt er den Hörer dazu, eine relevante Bedeutung zu suchen. In diesem Fall wird die Maxime der Relevanz verletzt. Es ist einerseits möglich, die Gründe für die Handlung zu nennen:

Beispiel 44) „It’s cold in here.” (= „Mach das Fenster zu!”)

Andererseits besteht die Möglichkeit, die Bedingungen der Handlung zu behaupten oder zu fragen.

Beispiel 45) „That window isn’t open.”

Strategie 4.1.2 – Give association clues: Eine Implikatur kann entstehen, wenn etwas erwähnt wird, das mit der von dem Hörer gewünschten Handlung in Verbindung steht. Diese Verbindung lässt sich entweder auf die gemeinsamen Erlebnisse des Sprechers und des Hörers oder auf ihre gemeinsame Wissenswelt zurückführen.

Beispiel 46) „Oh God, I’ve got a headache again.” (Aus dieser Äußerung kann der Hörer die Konsequenz schließen, dass er dem Hörer seinen Badeanzug leihen soll. Dies ist nur dann möglich, wenn sowohl dem Sprecher als auch dem Hörer die Verbindung

zwischen den Kopfschmerzen und dem Badeanzug bekannt ist, weil die Kopfschmerzen des Hörers durch Schwimmen vorbeigehen.)

Strategie 4.1.3 – Presuppose: Es gibt noch eine dritte Strategie, die dazu dient, auf die Absicht des Sprechers hinzuweisen. Eine Äußerung, die in einem bestimmten Kontext fast völlig relevant ist, kann trotzdem die Maxime der Relevanz auf der Ebene der Präsuppositionen verletzen.

Beispiel 47) „I washed the car *again* today.” (Der Sprecher setzt voraus, dass er auch früher (z. B. letzte Woche) das Auto gewaschen hat, wodurch er Kritik implizieren kann.)

Beispiel 48) „John’s in the bathtub *yet* again.” (Mit dem Wort *yet* kann auch Kritik zum Ausdruck gebracht werden.)

Strategie 4.1.4 – Understate: Mit den folgenden zwei Strategien kann der Sprecher durch die Verletzung der Maxime der Quantität den Hörer dazu bewegen, eine Schlussfolgerung zu ziehen. Indem der Sprecher weniger oder mehr Informationen zur Verfügung stellt, als notwendig wäre, zwingt er den Hörer dazu, sich zu überlegen, warum der Sprecher dies tut. Mittels einer Untertreibung kann eine Implikatur dadurch entstehen, dass der Sprecher weniger sagt, als notwendig wäre.

Beispiel 49) A: „What do you think of Harry?”

B: „Nothing wrong with him.” (= Der Sprecher denkt, er ist nicht so gut.)

Strategie 4.1.5 – Overstate: Der Sprecher kann auch dadurch die Maxime der Quantität verletzen, dass er mehr sagt, als notwendig wäre. In diesem Fall entsteht auch eine Implikatur. Diese Strategie steht im Gegensatz zur letzten Strategie.

Beispiel 50) „You never do the washing up.” (Kritik)

Strategie 4.1.6 – Use tautologies: Wenn der Sprecher sichere und notwendige Wahrheiten aussagt, kann er auch durch die Verletzung der Maxime der Quantität eine Implikatur hervorbringen.

Beispiel 51) „Your clothes belong where your clothes belong, my clothes belong where my clothes belong. Look upstairs!” (Kritik)

Strategie 4.1.7 – Use contradictions: Durch die Verletzung der Maxime der Qualität zwingt der Sprecher den Hörer dazu, dass er nach einer Implikatur sucht, mit deren Hilfe die Maxime der Quantität, die eine wichtige Basis des Sprachgebrauchs darstellt, bewahrt werden kann. Weil diese Maxime grundlegend ist, kann ihre Verletzung zur

Verwendung der bildhaften Sprache und zu rhetorischen Mitteln führen. Im Folgenden werden die Ironie, die Metapher und die rethorische Frage als Strategien vorgestellt, die alle mit der Nichtbeachtung der Maxime der Quantität einhergehen. Der Sprecher behauptet zwei Sachverhalte, die einander gegenüberstehen, wodurch er den Eindruck erweckt, dass er nicht die Wahrheit sagen kann. Dadurch wird der Hörer dazu gezwungen, eine Interpretation zu suchen, die die zwei widersprüchlichen Behauptungen versöhnt.

Beispiel 52) „Well, John is here and he isn’t here.” (Beschwerde oder Kritik)

Strategie 4.1.8 – Be ironic: Im Fall der Ironie stehen das Gesagte und das Gemeinte im Widerspruch.

Beispiel 53) „John’s a real genius.” (= John hat oft etwas Dummes getan.)

Strategie 4.1.9 – Use metaphors: Die Metaphern stellen eine andere Kategorie der Verletzung der Maxime der Qualität dar, denn sie sind im wortwörtlichen Sinne falsch. Die Metaphern werden oft on record realisiert, trotzdem kann sich der Sprecher off record äußern, abhängig davon, welche Konnotation der Metapher erzielt wird.

Beispiel 54) „Harry’s a real fish.” (= Harry schwimmt wie ein Fisch oder ist so kaltblütig wie ein Fisch.)

Strategie 4.1.10 – Use rhetorical questions: Wenn eine Frage gestellt wird, auf die der Sprecher keine Antwort erwartet, wird eine wichtige Bedingung der Fragen außer Acht gelassen, nämlich dass der Sprecher eine Information vom Hörer bekommen möchte. Mittels rethorischer Fragen können beispielsweise Einwand und Kritik realisiert werden.

Beispiel 55) „How many times do I have to tell you...?” (= viel zu oft)

Strategie 4.2 – Be vague or ambiguous: Violate the Manner Maxim: Der Sprecher kann auch dadurch off record sprechen, dass er die Maxime der Modalität nicht berücksichtigt. Deswegen bleibt seine wahre Absicht unklar. Im Folgenden werden fünf weitere Substrategien behandelt.

Strategie 4.2.1 – Be ambiguous: Ambiguität kann mittels einer Metapher entstehen, da nicht immer klar ist, welche Konnotation der Metapher vom Sprecher beabsichtigt ist.

Beispiel 56) „John’s a pretty sharp / smooth cookie.” (Die Äußerung kann sowohl ein Kompliment als auch eine Beleidigung sein, abhängig davon, welche Bedeutung vom Sprecher intendiert ist.)

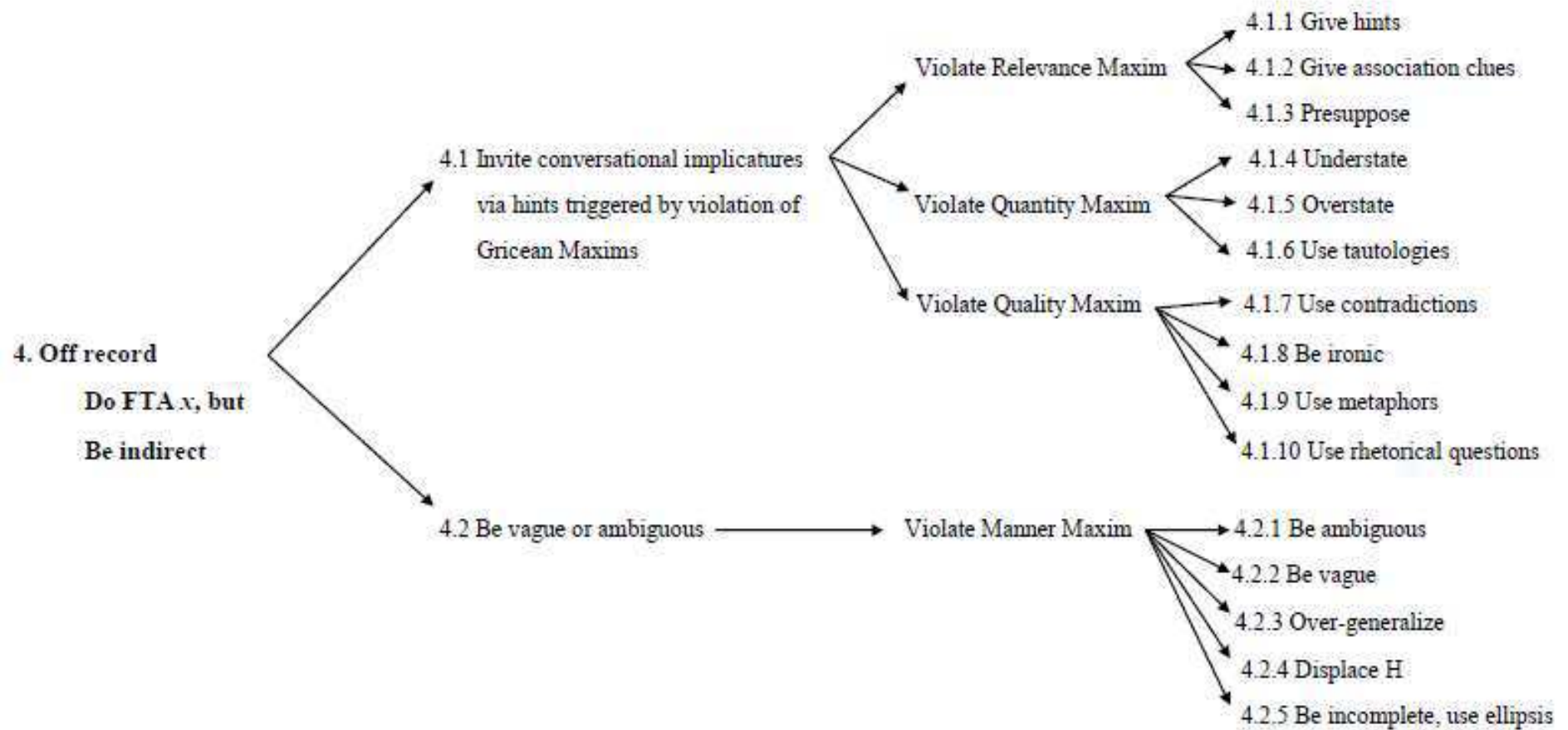


Abbildung 22: Off record Höflichkeitsstrategien nach Brown/Levinson (1987: 214)

4.1.2.4 Neue Entwicklungstendenzen der linguistischen Höflichkeitsforschung

Das Modell von Brown/Levinson (1987) beeinflusste die Höflichkeitsforschung nachhaltig und gehört daher seit seiner Entstehung zu den bedeutendsten Höflichkeitstheorien. Dank ihrer Arbeit erfährt das Thema der sprachlichen Höflichkeit seit den 1970er Jahren große Aufmerksamkeit. Dies zeigt sich darin, dass bis heute keine Arbeit zum Thema der sprachlichen Höflichkeit ohne die Erwähnung dieser Theorie oder eine tiefere Auseinandersetzung mit ihr auskommt. Brown/Levinson thematisierten nämlich solche Fragen und Probleme, die die linguistische Höflichkeitsforschung in den späteren Jahrzehnten bestimmten (Yamashita, 2002; Szili, 2007; Ehrhardt/Neuland, 2009; Fröhlich, 2015).

Einen ersten Höhepunkt erlebte die linguistische Höflichkeitsforschung in den 1980er und 1990er Jahren, als die ersten theoretischen Modelle des Grice-Goffman-Paradigmas einer kritischen Reflexion unterzogen wurden (Ehrhardt/Neuland/Yamashita, 2011). In der linguistischen Höflichkeitsforschung wird seitdem immer wieder die Frage gestellt, ob die Erkenntnisse der Pioniere der Höflichkeitstheorie noch angewandt werden können oder ob es bereits Bedarf für neuere Ansätze gibt (Ehrhardt/Neuland, 2009).

Eine umfassende Beschäftigung mit den Arbeiten, die die Klassiker der Höflichkeitstheorie kritisch untersuchten, würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, daher konzentriert sich das vorliegende Unterkapitel auf jene zentralen Ansätze und Tendenzen, die sich auf der Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Höflichkeitsmodell von Brown/Levinson herausbildeten. Dieses Modell stellt für zahlreiche Arbeiten einen Ausgangspunkt dar (Held, 2002; Lüger, 2002, 2011; Serdyukova, 2007), seit den 1990er Jahren heben jedoch immer mehr Arbeiten die Notwendigkeit einer Ergänzung dieses Modells durch die Berücksichtigung von weiteren Perspektiven hervor. Seit dieser Zeit beschränkt sich die Analyse von Sprachdaten nicht mehr nur auf die gesichtswahrenden und gesichtsaufwertenden Strategien; neuerdings wurde sie auch auf Konfliktfälle und gesichtsschädigende Situationen ausgedehnt (Bonacchi, 2013; Locher, 2017). Im Folgenden werden einige markante Kritikpunkte skizziert, die gegenüber der Theorie von Brown/Levinson (1987) formuliert wurden.

Die meisten kritischen Bemerkungen wurden entlang der Frage formuliert, inwiefern Höflichkeit als sprachliche Universalie zu betrachten ist. Brown/Levinson (1987) vertreten einen klar universalistischen Ansatz, weswegen ihnen Ethnozentrismus und mangelnde Sensitivität für Kulturdifferenzen vorgeworfen wurden. Aus diesem Grund ist das Modell für

die Erfassung nicht-westlicher Konzepte und Formen höflicher Kommunikation nicht geeignet. Die kulturellen Unterschiede werden bei ihnen zwar nicht geleugnet, diese werden aber nur innerhalb ihres Systems thematisiert (Held, 2005, 2009; Zborowski, 2005; Casper-Hehne, 2006; Szili, 2007; Frank, 2011; Bonacchi, 2013). Auf der Grundlage dieser Kritik entwickelte sich ein kulturrelativistischer Ansatz, der die Variation von höflichem Verhalten in unterschiedlichen Sprachen und Kulturen ins Blickfeld rückt. In diesem Zusammenhang wurde besonders auf die Inkompatibilität des *face*-Begriffs mit den Gegebenheiten in der japanischen oder chinesischen Kultur hingewiesen. In den 1990er Jahren lieferte dies Anstöße für die Aufdeckung der kulturgebundenen Spezifika des *face* (Eelen, 2001, zit. nach Ehrhardt/Neuland, 2009; Szili, 2007).

Aufgrund der eingeführten Termini des positiven und des negativen *face* erfuhr der *face*-Begriff weitere Kritik. In Anlehnung an Durkheim (1915, zit. nach Szili, 2007) werden diese zwei Dimensionen nicht wertend verwendet, was häufig zu Konfusionen führt. Die Unterteilung wird hauptsächlich wegen der verwirrenden Bezeichnungen kritisiert, denn bei Brown/Levinson blieben die zwei Aspekte des *face* undifferenziert. Daher werden diese in den verschiedenen Studien für unterschiedliche Phänomene verwendet (Frank, 2011; Fröhlich, 2015). In Bezug auf das positive und das negative Gesicht wird noch angemerkt, dass es nicht leicht ist, einen Sprechakt zu finden, der nur für den einen oder den anderen Aspekt des Gesichts eine Bedrohung darstellt (Fröhlich, 2015).

Inhaltlich wurde am *face*-Konzept bemängelt, dass es von Brown/Levinson zu individualistisch umgesetzt wurde (Ogiermann, 2009). Im Fokus dieser Kritik steht die Einführung einer Modellperson, die alle mental gesunden und fließend sprechenden MuttersprachlerInnen repräsentiert. Eine solche vereinfachte Darstellung kann jedoch nicht alle Phänomene abdecken, denn ein idealer Sprecher, wie dies von Brown/Levinson angenommen wird, existiert in keiner sozialen Interaktion. Vielmehr interagieren die Individuen mit Bezug auf den jeweiligen Kontext. Kritisiert wird auch, dass die zwei Eigenschaften dieser Modellperson – die Rationalität und das Gesicht – nicht in allen Kulturen die wichtigsten Einflussfaktoren in der Interaktion sind (Szili, 2007; Fröhlich, 2015).

Kritische Bemerkungen beziehen sich auf den Begriff *Strategie*, der von Brown/Levinson (1987) als das (bewusste) Vorgehen bzw. Handeln eines Sprechers in der Interaktion definiert wird. Diese Bezeichnung wird jedoch bereits von Brown/Levinson als problematisch

eingestuft. Obwohl sie sich der Bedeutung des Wortes *strategy* als *intentionales Handeln* bewusst sind, wird die Reichweite des Begriffs folgenderweise reduziert:

We do not mean to imply that what we dub ‘strategies’ are necessarily conscious. For the most part they do not seem to be, but when interactional mistakes occur, or actors try to manipulate others, they may very well emerge into awareness. And they are open to introspection, at least in part. But the general unconscious nature of such strategies raises fundamental methodological problems that we simply skirt (Brown/Levinson, 1987: 85).

Brown/Levinson (1987) geben zu, dass die Verwendung des Wortes *strategy* in Kombination mit *unconscious* eine Unvereinbarkeit mit sich bringt, trotzdem wird dieser Begriff beibehalten, denn er widerspiegelt sowohl die Rationalität des Sprechers als auch die Routinen sowie den innovativen Handlungsplan, der auch unbewusst sein kann, aber nicht muss. Aufgrund dieser Terminologie behält die Theorie einen Intentionalitätsanspruch, den die Verwendung des Begriffs *strategy* impliziert. Kritiker des Modells gehen jedoch eher davon aus, dass höfliche Äußerungen als unbewusste, quasi automatische Anwendung der Regeln einer Sprache entstehen (Eelen, 2001, zit. nach Ehrhardt/Neuland, 2009; Fröhlich, 2015).

Dieser Intentionalität widerspricht Culpeper (2008, zit. nach Nevala, 2010 und Fröhlich, 2015), der einen Weg findet, unbeabsichtigtes Verhalten in seine Theorie zu integrieren, indem er auch dem nicht-intentionalen Verhalten einen Namen gibt. Bei Culpeper wird der Begriff *Intentionalität* zur Unterscheidung der Kriterien *rude* und *impolite*, nicht aber für den Bereich des angemessenen Verhaltens eingesetzt.

Eine weitere Problematik, die in Bezug auf das Höflichkeitsmodell von Brown/Levinson (1987) erwähnt wird, ist seine Sprecherzentriertheit. Brown/Levinson orientieren sich an der Sprechakttheorie und behandeln Höflichkeit als das Ergebnis strategischer Wahlen des Sprechers, ohne dass sie dabei die dialogische Einbettung oder den spezifischen Kontext der Äußerungen berücksichtigen würden (Held, 2005; Ankenbrand, 2013; Meier, 2018). Demgegenüber betrachten einige postmoderne Forschungen, die einen Perspektivenwechsel vollzogen, Höflichkeit als rezipientenorientiert. Bei dieser Forschungsrichtung kommt dem Hörer die Entscheidung zu, welches Verhalten er als höflich einstuft und welches nicht (Fröhlich, 2015). An dieser Stelle soll auf den Sammelband von Lüger (2002) hingewiesen werden, der als Ansatzpunkt für die empirische Datenerhebung und -analyse fungiert. Lüger (2002) stellt das Konzept der Höflichkeitsstile in den Mittelpunkt und hebt den interaktiven Charakter von sprachlicher Höflichkeit hervor. Gerade in dialogischer Kommunikation wird ersichtlich, dass Höflichkeitsgrade nicht von vornherein feststehen, sondern sich erst im

Austausch durch wechselseitige Beeinflussung konstituieren. Auch Casper-Hehne (2006) weist darauf hin, dass Höflichkeit nicht allein von der Realisierung eines Sprechakts abhängt, sondern in ganzen Interaktionszusammenhängen betrachtet werden muss.

Brown/Levinson (1987) liefern eine wichtige theoretische Basis zur pragmatischen Erklärung sozialer Interaktionen, haben jedoch eine relativ einseitige Auffassung von Höflichkeit, die in kritischen Reflexionen auch thematisiert wurde. In ihrer Theorie wird Höflichkeit als verbale Konfliktvermeidung bzw. Abmilderung von gesichtsbedrohenden Akten angesehen (Held, 2005). Dieses Verständnis von Höflichkeit stellt einen weiteren Kritikpunkt dar, der spätere Höflichkeitsforschungen dazu bewegte, andere Sichtweisen zu vertreten.

Diesbezüglich werden hier die Arbeiten von Locher (2017; Locher/Graham, 2010) hervorgehoben, die die ursprünglichen theoretischen Konzepte zur Höflichkeit zunehmend als zu eng befanden. Sie nehmen einen ganzheitlicheren Blick auf Interaktion ein und integrieren dabei auch die Beziehungsebene. Dies führte sie zum umfassenderen Begriff der relationalen Arbeit bzw. der Beziehungsarbeit, der „alle Anstrengungen, die Individuen in die Konstruktion, Aufrechterhaltung, Reproduktion und Transformation der wechselseitigen Beziehung als Agierende in der sozialen Praxis investieren“ (Locher/Watts, 2008: 96, zit. nach Locher, 2017: 83) in sich vereint. Diese Perspektive bedeutet nicht, dass ausschließlich (Un-)Höflichkeitsaspekte eine Relevanz aufweisen, aber diese können durchaus im Vordergrund stehen. Die Einführung des Begriffs *relational work* (Locher/Watts, 2005) öffnete die Höflichkeitsforschung in Richtung auf das umfassendere Konzept der Interpersonalen Pragmatik (Linke/Schröter, 2017).

4.1.3 Zugänge zur sprachlichen Höflichkeit

Die sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Höflichkeit lässt mehrere Zugänge zu (Ehrhardt/Neuland/Yamashita, 2011). In der vorliegenden Arbeit wird ihre Realisierung in der Lehrersprache auf der Ebene der Sprechhandlungen untersucht. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Sprechhandlungen des Kritisierens und des Lobens gelegt. Im folgenden Unterkapitel wird im ersten Schritt der Begriff *Sprechhandlung* definiert und vom *Sprechakt* abgegrenzt. Zweitens wird der Begriff *Sprechhandlung* im Kontext von *sprachlichen Handlungsmustern* und *kommunikativen Praktiken* erfasst.

4.1.3.1 Sprechhandlung. Definition und Abgrenzung

Die Definition und die Abgrenzung des Begriffs *Sprechhandlung* setzt eine kritische Auseinandersetzung mit weiteren pragmalinguistischen Termini voraus, die enge

Verflechtungen mit ihm aufweisen. Diesbezüglich soll hier auf die Sprechakttheorie (s. Unterkapitel 2.1.2.2) hingewiesen werden, da die im Folgenden behandelten Termini auf sie zurückgehen.

Der Begriff *Sprechakt* etablierte sich durch die Sprechakttheorie als eigener Untersuchungsgegenstand. Dieser Begriff wird bei Searle (1971: 30, zit. nach Meibauer, 2008: 86) folgenderweise definiert:

Genauer: die Produktion oder Hervorbringung eines Satzzeichens unter bestimmten Bedingungen stellt einen Sprechakt dar, und Sprechakte (...) sind die grundlegenden oder kleinsten Einheiten der sprachlichen Kommunikation.

Das Sprechaktkonzept von Searle wurde aus mehreren Gründen als problematisch eingestuft. Erstens wird darauf hingewiesen, dass sein Konzept sprecherzentriert ist. Das Wissen des Hörers wird nur insoweit beachtet, als es für das Gelingen eines Sprechaktes unumgänglich ist. Bei den meisten Sprechaktanalysen wird deshalb so vorgegangen, dass die Hörerseite keine bedeutende Rolle spielt. Zweitens wird hervorgehoben, dass das Sprechaktkonzept satzzentriert ist. Auch in der Literatur zur Sprechakttheorie werden meistens nur isolierte, einzelne Sätze – nicht selten fiktiver Art – als Beispiele herangezogen. Abgesehen davon, dass natürliche Gespräche nur selten aus grammatisch wohlgeformten Einzelsätzen bestehen, kommt die Sprechakttheorie auch nicht weiter, wenn die Äußerungen die Grenze eines einzelnen Satzes überschreiten (Ehlich, 1996; Diegritz/Fürst, 1999; Ernst, 2002).

Als Kritik an der Sprecherseitigkeit wurden von Maas/Wunderlich (1972) hörerseitige Bedingungen als Erweiterung der Sprechakttheorie gefordert. Dafür wird auch in der vorliegenden Arbeit plädiert. Aus diesem Erweiterungsbedarf folgte die zentrale Erkenntnis der linguistischen Pragmatik, dass Sprache als ein auf Sprecher und Hörer basierter Prozess betrachtet werden soll. Deswegen erwies sich die selbständige Kategorie *perlokutionärer Akt* als theoretisch irreführend. Erst mit diesem Schritt entwickelte sich in der Pragmatik eine Sprachauffassung, die gesellschaftliche Grundlagen reflektiert. Im Zusammenhang damit wurde eine terminologische Unterscheidung zwischen den Begriffen *Sprechakt* und *Sprechhandlung* getroffen (Rehbein/Kameyama, 2004). Nach dem Searleschen Konzept beziehen sich Sprechakte auf einzelne Sätze, während *Sprechhandlungen* Handlungsvollzüge mittels Sprache darstellen. Diese umfassen sowohl den Sprecher als auch den Hörer und weisen den Status gesellschaftlich ausgearbeiteter, verbindlicher Formen auf (Ehlich, 1972, zit. nach ebd.). Während im Rahmen der Sprechakttheorie die „Akte“ für verschiedene Dimensionen sprachlichen Handelns gebraucht werden, drückt das Konzept der

Sprechhandlung eine Synthese der unterschiedlichen Akte aus, die als Bestandteile in die Sprechhandlung eingehen (Bühlig/Thije, 2005).

Während in der Kritik der Sprechakttheorie der Terminus *Sprechhandlung* eingeführt und systematisch verwendet wurde (Ehlich, 2007), herrscht in der pragmalinguistischen Fachliteratur keine Einigkeit in Bezug auf die begriffliche Unterscheidung von *Sprechakt* und *Sprechhandlung*. In einigen Arbeiten werden die zwei Termini auseinandergehalten, in anderen jedoch gleichbedeutend verwendet (Busch/Stenschke, 2007; Staffeldt, 2009; Hindelang, 2010).

4.1.3.2 Sprechhandlung - Sprachliches Handlungsmuster - Kommunikative Praktik

In der vorliegenden Arbeit wird in Bezug auf Kritisieren und Loben der Begriff *Sprechhandlung* verwendet. Wie aus den obigen Ausführungen hervorgeht, ermöglicht dieser terminologische Rahmen den Einbezug der Hörerseite, wodurch dem gegenseitigen Aufeinanderbeziehen in der Interaktion eine Rolle zukommt. Ferner ist dieser Begriff auch dafür geeignet, die Zweckcharakteristik sprachlichen Handelns und die Handlungsqualität dieser Form menschlicher Tätigkeit hervorzuheben (Ehlich, 2007).

Die Verwendung des Begriffs *Sprechhandlung* ermöglicht auch eine satzübergreifende Analyse empirischer Daten. Es wird nämlich davon ausgegangen, dass Sprechhandlungen nicht selten mehrere Äußerungen (oder sogar mehrere Redebeiträge) umfassen (Graefen/Liedke 2008; Taczman, 2017). Es ist also äußerst wichtig, die Grenze des Satzes zu überschreiten und die Realisierung der jeweiligen Sprechhandlung unter Berücksichtigung der Hörerseite und des Gesamtkontexts zu analysieren.

Auf die Bedeutung des situativen Kontexts bei der Analyse von sprachlichen Äußerungen und die Zusammenhänge der Kategorien *Sprechhandlung* und *Äußerung* weisen Diegritz/Fürst (1999) hin (s. *Abbildung 23*). Sie gehen davon aus, dass ohne Kontext das Illokutionspotenzial einer Äußerung sehr groß ist. Um diese illokutive Mehrdeutigkeit einer Sprechhandlung einzugrenzen, sollen die institutionellen und situativen Zusammenhänge beachtet werden. Der Ort der Kommunikation und die Institution schränken die Anzahl der möglichen Sprechhandlungen ein. Diese einschränkende Funktion des institutionellen und situativen Kontexts lässt sich mit dem folgenden Beispiel veranschaulichen: Die Äußerung „Mach schneller!“ kann je nach Kontext ein Befehl (im Militär), eine Anweisung (in der Schule) oder eine Bitte (im Freundeskreis) sein. Auch der Sprechhandlungskontext trägt zur Interpretation einer Äußerung bei. Mit der Äußerung der Lehrperson „Das hast du toll

gemacht!“ wird sofort ein Lob assoziiert. Wenn der Schüler/die Schülerin davor beispielsweise ein Gedicht vorgetragen hat, kann die Äußerung dementsprechend interpretiert werden. Wenn jedoch der Schüler/die Schülerin kurz zuvor vom Stuhl gefallen ist, geht es eher um einen ironisch geäußerten Tadel (Diegritz/Fürst, 1999). Auch Rehbein/Kameyama (2004) deuten an, dass die Einzelanalysen von Sprechhandlungen ihre Einbettung in ein Ganzes zu berücksichtigen haben.

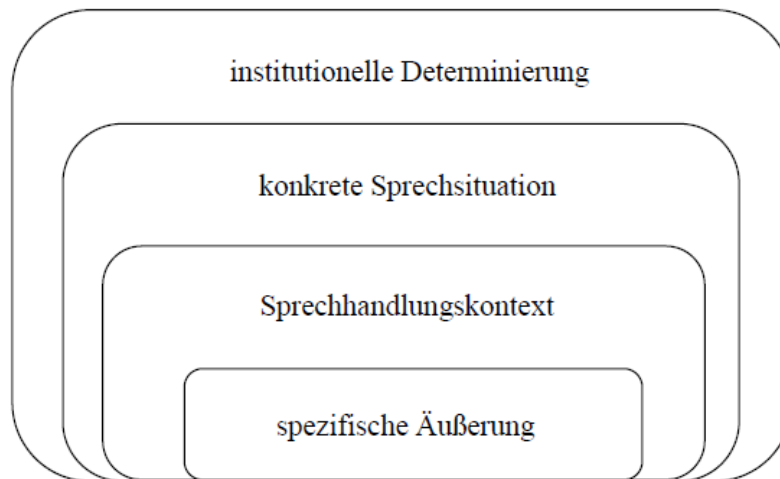


Abbildung 23: Die Bedeutung des Kontexts bei der Sprechhandlungsanalyse (Diegritz/Fürst, 1999: 43)

Auch in Bezug auf die Erforschung sprachlicher Höflichkeit soll die Wichtigkeit der Berücksichtigung des situativen Kontexts hervorgehoben werden. Wie Lüger (2002) behauptet, sind raum-zeitliche Variablen für die neuere Höflichkeitsforschung durchaus bestimmend geworden, was gleichzeitig als eine Erweiterung des Modells von Brown/Levinson (1987) (s. Unterkapitel 4.1.2.3) zu betrachten ist. Einen breiten Raum nehmen dabei jene Arbeiten ein, die sprachliche Höflichkeit in speziellen Handlungsbereichen, in ausgewählten Textsorten oder Handlungsmustern untersuchen. Auf diese Entwicklung soll aus dem Grund hingewiesen werden, weil das Phänomen der sprachlichen Höflichkeit in zahlreichen anderen Arbeiten im Satzrahmen beschrieben wird. Die vorliegende Arbeit schließt sich aber jenen empirischen Untersuchungen an, die sprachliche Höflichkeit als textuelle Erscheinung zu erfassen versuchen (Lüger, 2002; Held, 2002). Der Beachtung sprachlicher Höflichkeit als textuelles Phänomen kommt im Falle von sequenziell mehrstufigen Sprechhandlungen²¹ eine wichtige Rolle zu (Held, 2002).

²¹ Die empirischen Daten zeigen die Sprechhandlung des Kritisierens als eine solche mehrstufige Sprechhandlung auf (s. Unterkapitel 5.5.1 und 8.14 im Anhang).

Im Zusammenhang mit dem Begriff *Sprechhandlung* und seiner kontextuellen Einbettung soll noch der Terminus *sprachliches Handlungsmuster* (s. Unterkapitel 2.1.2.2.) expliziert werden. Es wurde nämlich erkannt, dass sprachliches Handeln nicht nur in einer Sprechhandlung organisiert ist, sondern eine ganze Abfolge sprachlicher Handlungen umfassen kann (z. B. Grüßen besteht aus Gruß und Gegengruß). Die Weiterentwicklung der Sprechhandlungstheorie brachte die weitere Erkenntnis mit sich, dass Sprechhandlungssequenzen auf spezifischen Potenzialen von Abläufen basieren, aus denen die Handlungen je nach Konstellation realisiert werden. So läuft eine Behauptung unterschiedlich ab, wenn der Sprecher vom Hörer gefragt wird oder selber initiativ von sich aus das Wissensdefizit zu beseitigen versucht (Rehbein/Kameyama, 2004).

Diesbezüglich soll im Rahmen eines gesprächsanalytischen Exkurses²² auf den Begriff der *Gesprächssequenz* hingewiesen werden. Laut dem gesprächsanalytischen Konzept von Brinker/Sager (2010) besteht die Gesprächssequenz aus Gesprächsschritten²³ (*turn*), die als Grundeinheiten des Dialogs gelten. Eine Gesprächssequenz ist kommunikativ-funktional definiert: Eine Folge von mindestens zwei Gesprächsschritten verschiedener Sprecher konstituiert einen spezifischen Handlungszusammenhang. Gesprächsschritte haben Handlungscharakter, denn sie repräsentieren in der Regel einen (dominierenden) Sprechhandlungstyp (z. B. eine Behauptung, eine Bitte usw.). Ein Handlungstyp ist nicht nur durch die kommunikative Absicht, sondern auch durch seine möglichen Positionen im Gesprächsverlauf definiert. Dementsprechend sind beispielsweise direkte Sprechhandlungen (z. B. Aufforderung, Anweisung usw.) immer initiativ, weil sie den Handlungscharakter sequenzeröffnender Gesprächsschritte bestimmen. Im Gegensatz dazu sind Sprechhandlungen wie Entschuldigungen, Danksagungen usw. immer reaktiv; ihre Funktion besteht darin, eine Sequenz abzuschließen. An die initiativen Handlungstypen sind bestimmte Reaktionsmöglichkeiten gebunden. Dadurch ergeben sich für den/die GesprächspartnerIn bestimmte Handlungsalternativen für seine eigenen Aktivitäten. So verbindet sich beispielsweise eine Vorwurfshandlung meistens nur mit den Sprechhandlungstypen „Bestreiten“, „Sich-Rechtfertigen“ usw. Die Fortsetzungsmöglichkeiten, die dem/der GesprächspartnerIn zur Verfügung stehen, sind in

²² Der Einbezug der linguistischen Gesprächsanalyse ist insofern von Bedeutung, weil im Laufe der 1970er Jahre nicht mehr einzelne Sprechakttypen, sondern Abfolgen von Sprechakten beschrieben wurden. Damit wurde die Brücke zur Gesprächsanalyse geschlagen (Brinker/Sager, 2010).

²³ Goffman (1974: 201, zit. nach Brinker/Sager, 2010: 58) definiert den Gesprächsschritt als „alles das, was ein Individuum tut und sagt, während es an der Reihe ist“.

unterschiedlichem Maße festgelegt. So etabliert ein Vorwurf ein offeneres Fortsetzungsraster als ein Gruß, der in der Regel mit einem Gegengruß beantwortet werden kann (ebd.).

Solche Folgen, die aus zwei Gesprächsschritten verschiedener Sprecher bestehen, werden „adjacency pairs“ (Schegloff/Sacks, 1973: 295 ff., zit. nach Brinker/Sager, 2010: 78) genannt. Dies sind Paare, die unmittelbar aufeinander folgen und kommunikativ-funktional zusammenhängende Schritte umfassen (z. B. Frage-Antwort, Vorwurf-Entschuldigung usw.) (Brinker/Sager, 2010).

Aus diesen Überlegungen folgt, dass bei der Analyse der Sprechhandlungen des Kritisierens und des Lobens der Kontext und die Reaktion der Lernenden beachtet werden sollen. Dies trifft besonders auf die Sprechhandlung des Kritisierens zu, die einen initiativen Charakter aufweist: Die Realisierung der Sprechhandlung des Kritisierens in der Lehrersprache kann nämlich zu verschiedenen Reaktionen bei den Lernenden führen.²⁴ Demgegenüber gilt Lob als eine reaktive Sprechhandlung, die in der Regel keine weitere verbale Reaktion bei den Lernenden hervorruft.²⁵

Wie bereits angedeutet wurde, liegen den Sprechhandlungssequenzen spezifische Ablaufpotenziale zugrunde. Diese werden bei Ehlich/Rehbein (1986, 1979) als *Handlungsmuster* bezeichnet. Muster sind kommunikative und soziale Tiefenstrukturen. Die zentrale Bestimmung des Musters ist der Zweck, worin seine gesellschaftliche Funktion zum Ausdruck kommt. So ist beispielsweise der Zweck des Begründens, das Nichtverstehen einer Handlung beim Hörer zu verändern. Muster bestehen aus Typen von Handlungen: Hörer- und Sprecherseitige mentale Handlungen sowie sprachliche Handlungen (Interaktionen). Diese Handlungstypen können in Verlauf und Komplexität unterschiedliche Strukturen aufweisen (Rehbein/Kameyama, 2004).

Der Zusammenhang zwischen den Begriffen *Sprechhandlung* und *sprachliches Handlungsmuster* besteht darin, dass sich sprachliche Handlungsmuster über die sequenzielle Verkettung von Sprechhandlungen beschreiben lassen, deren standardisierte Ablaufmuster von den AktantInnen reproduziert werden. Durch die sequenzielle Einbindung in ein Handlungsmuster erhält eine Sprechhandlung eine Funktionalität, die über die isolierte

²⁴ Dass die Realisierung der Sprechhandlung des Kritisierens in der Lehrersprache vielfältige Reaktionen bei den Lernenden hervorrufen kann, wird aus der Analyse der empirischen Daten ersichtlich (s. Unterkapitel 5.5.1.2 und 8.14.1.2 sowie 8.14.2.2 im Anhang).

²⁵ s. dazu die Analyse der empirischen Daten (Unterkapitel 5.5.1.2 und 8.14.1.2 sowie 8.14.2.2 im Anhang)

Betrachtung sprachlicher Handlungen der Sprechakttheorie hinausgeht (Ehlich/Rehbein, 1986, zit. nach Naujok et al. 2008).

Auf diese Funktionalität von Sprache im institutionellen Kontext wurde von Ehlich/Rehbein (1986, 1979) (s. Unterkapitel 2.1.2.2) hingewiesen. Sie entfalteten ihre Theorie am Beispiel schulischer Kommunikation, die das sprachliche Handeln in der Schule in seinem gesellschaftlichen Zusammenhang rekonstruiert. Ihre Arbeit fand breite Beachtung, weil sie die Zweckgerichtetheit sprachlichen Handelns in Institutionen über konkrete sprachliche Erscheinungen erfassten (Naujok et al. 2008).

Resümierend lässt sich festhalten, dass in Bezug auf Kritisieren und Loben in der vorliegenden Arbeit mit den Begriffen *Sprechhandlung* und *sprachliches Handlungsmuster* operiert wird. Im Rahmen der empirischen Datenanalyse wird untersucht, wie die Sprechhandlungen des Kritisierens und des Lobens sprachlich realisiert werden und welche Elemente sich dabei als höflichkeitsrelevant erweisen. Grundlage der Analyse bilden Unterrichtsszenen in Form einer Transkription, die ganze Sequenzen oder Teile des Unterrichts dokumentieren. Die Sequenzen umfassen dabei Folgen von aufeinander bezogenen Äußerungen, aufgrund deren die sprachlichen Handlungsmuster des Kritisierens und des Lobens rekonstruiert werden (Vogt, 2002).

Im Zusammenhang mit den obigen terminologischen Erläuterungen soll noch auf einen zukünftigen Forschungsbereich hingewiesen werden. Über die in diesem Unterkapitel behandelten Zugänge zur sprachlichen Höflichkeit hinaus stehen nämlich noch weitere Zugänge zur Verfügung. Die Realisierung der sprachlichen Höflichkeit kann beispielsweise auch in *kommunikativen Praktiken* untersucht werden (Fiehler et al. 2004, Linke 2010, Schröter 2016). Diese sind „präformierte Verfahrensweisen, die gesellschaftlich zur Verfügung stehen, wenn bestimmte rekurrente Ziele oder Zwecke kommunikativ realisiert werden sollen“ (Fiehler et al. 2004: 99). In Bezug auf die Verwendung dieses Terminus in der Höflichkeitsforschung gibt es noch Diskussionsbedarf.

4.2 Sprachliche Höflichkeit in der Lehrersprache

Die Erforschung sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache ist gerade im Kontext der neuen Lehr- und Lernkultur wünschenswert. Auf der einen Seite sind Lehrpersonen infolge der veränderten Rollenzuschreibungen auf der Suche nach neuen Orientierungen in der Beziehungsgestaltung, da sich die Beziehung der Lehrperson und der Lernenden in der neuen Lehr- und Lernkultur durch Partnerschaftlichkeit und Gleichrangigkeit auszeichnet (Feld-

Knapp, 2015). Hierbei kommt einem angemessenen Umgang mit der sprachlichen Höflichkeit seitens der Lehrperson eine elementare Bedeutung zu, da sprachliche Höflichkeit viel mit partner- und beziehungsorientierter Kommunikation zu tun hat (Lüger, 2002; Taczman, 2016). Auf der anderen Seite wird auch in Bezug auf den Begriff *Höflichkeit* nach neuen Maßstäben gesucht, weil sie selbst einem ständigen soziokulturellen Wandel unterliegt, wodurch sich in jedem Zeitalter neue Fragen im Zusammenhang mit der Angemessenheit von Verhaltensweisen und sprachlichen Ausdrucksformen stellen. Dies gilt auch für die Institution Schule, in der sich Lehr- und Lernprozesse mittels Sprache vollziehen (Dieckmann et al. 2003; Ehrhardt/Neuland, 2009; Ehrhardt/Neuland/Yamashita, 2011; Ehlich, 2012; Schlobinski, 2014).

Von den Forschungsergebnissen in Bezug auf sprachliche Höflichkeit in der Lehrersprache soll hier auf die erziehungspsychologisch motivierten Arbeiten von Tausch/Tausch (1965, 1991) hingewiesen werden, die wichtige Anregungen für eine linguistische Auseinandersetzung mit dem Thema liefern können. In ihrer Studie untersuchten sie die Wirkungen einzelner Verhaltensweisen der Lehrperson auf das SchülerInnenverhalten. Hier sollen nur die für diesen Beitrag relevanten Ergebnisse hervorgehoben werden:

- (1) Mindestens 35 % der Äußerungen, mit denen Lehrende die Lernenden unmittelbar ansprechen, sind irreversibel, d.h. sie können von den Lernenden nicht nachgeahmt und der Lehrperson gegenüber gebraucht werden, ohne gegen Anstand und Höflichkeit zu verstoßen.
- (2) Eine quantitative Analyse der Daten ließ erkennen, dass die Höflichkeitswörter „bitte“ und „danke“ äußerst selten in der Lehrersprache benutzt werden (Tausch/Tausch, 1965, 1991; Spanhel, 1977; Lüders, 2003)

Das Verdienst von Tausch/Tausch (1965, 1991) liegt darin, dass sie überzeugend beschrieben, welche nachteiligen Wirkungen autoritäre Sprachformen im Unterricht auf das SchülerInnenverhalten ausüben, und dass sie aufgrund zahlreicher empirischer Untersuchungen eine Reihe von Hinweisen geben können, wie die Lehrperson im Unterricht mehr und mehr sozialintegrative Formen der Beeinflussung verwirklichen kann (Schnitzer et al. 1976; Spanhel, 1977; Lüders, 2003).

Angemerkt werden soll jedoch, dass die quantitative Bestimmung des Gebrauchs von „bitte“ und „danke“ nur bedingt etwas über die Umgangsformen von Lehrenden und Lernenden aussagt, denn die Sprache hält zahlreiche weitere Möglichkeiten (z. B. Indirektheit) zum

Ausdruck sprachlicher Höflichkeit bereit (Lüders, 2003). In dieser Hinsicht lassen sich noch offene Fragen formulieren, deren Beantwortung noch weiterer empirischer Forschung bedarf. Umso mehr kann dies bekräftigt werden, weil es sich – trotz der bisherigen Arbeiten, in denen sprachliche Höflichkeit in der Lehrersprache thematisiert wird (Wanjek, 2010; Grossmann, 2011) – noch immer an Studien mangelt, in denen sprachliche Höflichkeit systematisch und als ein zentraler Aspekt der Lehrersprache untersucht wird. Die vorliegende Arbeit trägt zur Schließung dieser Forschungslücke bei.

4.2.1 Besonderheiten der Realisierung der sprachlichen Höflichkeit im Sprachgebrauch von Fremdsprachenlehrenden

Bezüglich der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit sind Fremdsprachenlehrende im Vergleich zu Lehrpersonen anderer Unterrichtsfächer vor eine doppelte Herausforderung gestellt. Bereits im unterrichtlichen Kontext werden von Lehrenden eine ausgeprägte Höflichkeitskompetenz (Bonacchi, 2012) und ein hochgradiges Rollen- und Kontextbewusstsein verlangt, da der Ausdruck sprachlicher Höflichkeit von den jeweiligen institutionellen Rollenzuschreibungen geprägt wird (Taczman, 2016). Außerdem stellt das Phänomen der sprachlichen Höflichkeit selbst ein relatives Phänomen dar: Erst die jeweiligen kontextuellen Merkmale entscheiden eindeutig darüber, ob eine sprachliche Form als höflich oder unhöflich einzustufen ist (Raible, 1987; Balogh, 2001; Szili, 2007; Herbszt, 2010a). Fremdsprachenlehrenden kommt noch die zusätzliche Aufgabe zu, sprachliche Höflichkeit in der jeweiligen Fremdsprache zu realisieren, wofür ihnen nicht automatisch Mittel zur Verfügung stehen (Wipperfürth, 2009). Dies stellt eine Herausforderung für sie dar, weil der Umgang mit sprachlicher Höflichkeit in einer Fremdsprache und in einer fremden Kultur schwieriger ist als in der Muttersprache (Neuland, 2009).

4.2.2 Die Sprechhandlungen des Kritisierens und des Lobens

Die sprachliche Höflichkeit wird in der Lehrersprache am Beispiel der Sprechhandlungen des Kritisierens und des Lobens untersucht. Bei der Realisierung der fremdsprachlichen Unterrichtskommunikation verlangen die Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens eine besonderen Aufmerksamkeit, weil sie in beiden „koexistierenden Diskurswelten“ des Fremdsprachenunterrichts (Edmondson/House, 1993: 260), die durch die besondere Stellung der Fremdsprache als Kommunikationsmittel und Lerngegenstand (Hunfeld, 1990) entstehen, eine ausschlaggebende Rolle spielen: Einerseits nehmen Lernende *in natürlichen Gesprächen* des Unterrichts den lehrerseitigen Ausdruck von Kritik und Lob als Muster für die angemessene fremdsprachliche Realisierung dieser Sprechhandlungen wahr. Andererseits übt

ihre sprachliche Ausformulierung *in pädagogisch und didaktisch geprägten Diskursen* des Unterrichts einen entscheidenden Einfluss auf den weiteren Lernprozess aus (Wipperfürth, 2009).

Kritisieren und Loben weisen enge Verflechtungen mit sprachlicher Höflichkeit auf. Im Sinne der Höflichkeitstheorie von Brown und Levinson (1987), die auch dieser Arbeit zugrunde liegt, zielen beide auf das positive Gesicht des Hörers: Kritisieren gilt als eine gesichtsbedrohende und Loben als eine gesichtswahrende Handlung.

Beide Sprechhandlungen werden in der Forschung in verschiedenen Kontexten thematisiert. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts gelten sie primär als Rückmeldungen seitens des Lehrenden. Sie erfolgen entweder schriftlich oder mündlich. In der vorliegenden Arbeit wird der Schwerpunkt auf die mündlichen Äußerungen der Lehrperson gesetzt, die im Unterricht realisiert werden. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Lob von Äußerungen der Lehrperson abgegrenzt wird, in denen es in erster Linie um sprachliche Korrektheit geht (z. B. Routineausdrücke zur Bestätigung wie „Sehr gut!“).

Was die Sprechhandlung des Kritisierens im Fremdsprachenunterricht betrifft, wird in fremdsprachendidaktischen Forschungen die Relevanz von sprachlicher Höflichkeit häufig bei der Fehlerkorrektur thematisiert (Boócz-Barna, 2007, 2014; Schoormann, 2012; Taczman, 2015). In diesem Forschungsprojekt wird jedoch die Sprechhandlung des Kritisierens von Äußerungen der Lehrperson abgegrenzt, die auf die Korrektur eines Verstoßes gegen die sprachliche Norm oder Angemessenheit zielen.

Sprachliche Höflichkeit stellt ein „komplexes verbales face-work“ (Held, 2002: 117) dar, das je nach dem Kontext, in dem Kritik oder Lob realisiert wird, diverse Funktionen erfüllen kann. Hierfür wird von der Annahme ausgegangen, dass Lehrende im Unterricht auf der Grundlage von Rollen und Rollenbedeutungen handeln (Kron et al. 2014), mit denen die Realisierung von Kritik und Lob eng verbunden ist. Diesbezüglich werden im Folgenden zwei Rollen von Lehrenden eingehender reflektiert (s. Unterkapitel 3.2.2).

Im Unterricht fungieren Lehrende primär als OptimiererInnen von Lehr- und Lernprozessen, denn sie üben keinen direkten Einfluss auf den Lehr- und Lernprozess aus. Diese Rolle umfasst u.a. die Steuerung von kognitiven Prozessen, damit Verstehen, der erste Schritt beim Lernen, zustande kommen kann (Wolff, 1996). Die kognitiven Voraussetzungen stehen jedoch seitens der Lernenden nicht immer oder nicht im ausreichenden Maße zur Verfügung. Potenziell gesichtsbedrohende Situationen sind dadurch im Unterricht vorprogrammiert, nicht

selten aus dem Grund, weil Lernende die Schule als eine „Zwangsinstitution“ erleben (Neuland et al. 2012). Beim Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache dient in diesem Sinne die sprachliche Höflichkeit in erster Linie zur Konfliktprophylaxe (Ehrhardt/Neuland, 2009).

Bei der Optimierung von Lehr- und Lernprozessen erfüllen Rückmeldungen wie beispielsweise das Lob, das bereits in sich einen Akt der Höflichkeit darstellt, eine wichtige Funktion (Gerdes, 2011). Im unterrichtlichen Kontext soll besonders auf die mit ihm eng im Zusammenhang stehenden motivationalen Faktoren hingewiesen werden. Ein ernst gemeintes, differenziert ausgedrücktes Lob kann zur Motivierung der Lernenden beitragen, die wiederum den Lernprozess positiv beeinflusst (Rost-Roth, 2010). In der vorliegenden Arbeit wird Lob als eine positive Höflichkeitsstrategie und als ein möglicher Ausdruck von Anerkennung in seiner Bedeutung für die Umsetzung der neuen Lehr- und Lernkultur hervorgehoben, die u.a. auf Partnerschaftlichkeit und gegenseitiger Wertschätzung basiert (Feld-Knapp, 2015).

Lehrende fungieren auch als BewerterInnen (Witte/Harden, 2010). Laut der Ergebnisse der Studie von Hattie (2013) belegt die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus der Lernenden den ersten Platz in der Rangliste der wirksamen Faktoren für das Lernen. Diese wird u.a. auch durch den sprachlichen Einfluss der Lehrperson maßgeblich geprägt. Höflichkeitsstrategien spielen hier besonders im Kontext der Bewertung mangelhafter Leistung eine relevante Rolle, denn sie tragen zur Reduzierung von Gesichtsbedrohung bei (Taczman, 2017).

Infolge der Wahrnehmung verschiedener Rollen werden Lehrende oft vor eine widersprüchliche Situation im Unterricht gestellt: Sie sind LernberaterInnen und -begleiterInnen für Lernende, fungieren aber gleichzeitig auch als Bewertungs- und Kontrollinstanz und sollen in einem asymmetrischen Verhältnis auch die *face*-Bedürfnisse von Lernenden berücksichtigen (Boócz-Barna 2012; Feld-Knapp, 2014). Der Ausdruck sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache geht daher oft mit mehrfachen Herausforderungen einher. Im Besonderen trifft dies auf Fremdsprachenlehrpersonen zu, deren Lehrersprache nicht mit ihrer Muttersprache zusammenfällt (Wipperfurth, 2009).

5. EMPIRISCHE FORSCHUNG

Die zweite Einheit der vorliegenden Arbeit widmet sich der Darstellung des empirischen Forschungsprojekts zum Thema „Sprachliche Höflichkeit in der Lehrersprache ungarischer DaF-Lehrender am Beispiel der Sprechhandlungen des Kritisierens und des Lobens“. Der erste Teil des Kapitels stellt die Forschungsziele, die Forschungsfragen, die Forschungshypothesen sowie das Forschungsdesign dar und gewährt einen Überblick über die ProbandInnen. Im zweiten Teil des Kapitels werden die Schritte der Datenanalyse am Beispiel einer Fallanalyse vorgestellt.

5.1 Forschungsziele

Aus den früher dargelegten theoretischen Zusammenhängen ergeben sich die folgenden Zielsetzungen für das empirische Forschungsprojekt:

- Erfassung der spezifischen Merkmale der Realisierung sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache ungarischer DaF-Lehrender am Beispiel der Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens,
- Erschließung der Rolle sprachlicher Höflichkeit in der Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs von DaF-Lehrenden in Bezug auf die Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens,
- Aufdeckung des Höflichkeitskonzepts und der sprachlichen Realisierung der Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens zugrunde liegenden subjektiven Theorien von DaF-Lehrenden,
- Erfassung der Wirkung lobender und kritisierender Äußerungen auf die Lernenden und
- Erschließung der Höflichkeitserwartungen von DaF-Lernenden in Bezug auf die Lehrersprache und die Realisierung der Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens.

5.2 Forschungsfragen

Im Rahmen des Forschungsprojekts wird den folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche spezifischen Merkmale weist sprachliche Höflichkeit in den Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens in der Lehrersprache von ungarischen DaF-Lehrenden auf?
- Welche Rolle kommt der sprachlichen Höflichkeit in der Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs von DaF-Lehrenden in Bezug auf die Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens zu?

- Welches Höflichkeitskonzept und welche subjektiven Theorien vom Kritisieren und Loben liegen dem Sprachgebrauch von DaF-Lehrenden zugrunde?
- Welche Wirkung übt die Realisierung der Sprechhandlungen des Lobens und Kritisierens in der Lehrersprache auf die Lernenden aus?
- Welche Erwartungen haben DaF-Lernende gegenüber ihren Lehrenden in Bezug auf den Ausdruck von sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache sowie beim Ausdruck von Kritik und Lob?

5.3 Forschungshypothesen

Im Forschungsprojekt wird von den folgenden Hypothesen ausgegangen:

1. Die Realisierung sprachlicher Höflichkeit in der Sprechhandlung des Lobens zeichnet sich überwiegend durch direkte Ausdrucksformen aus, während im Falle der Sprechhandlung des Kritisierens die Tendenz zur Indirektheit charakteristisch ist.
2. DaF-Lehrende messen der Beziehungsgestaltung mit Lernenden eine große Bedeutung in ihrer Unterrichtspraxis bei. Dabei wird die Rolle sprachlicher Höflichkeit nicht bewusst reflektiert.
3. Die eigene Lehrersprache wird in Bezug auf den Umgang mit sprachlicher Höflichkeit nicht reflektiert.
4. In den Erwartungen von DaF-Lernenden bezüglich der Lehrersprache ihrer Lehrenden wird der sprachlichen Höflichkeit keine bedeutende Rolle zugeschrieben.

5.4 Forschungsdesign

Im folgenden Unterkapitel werden die einzelnen Schritte der Datenerhebung, die Datenerhebungsinstrumente und die Versuchspersonen vorgestellt.

5.4.1 Datenerhebung. Perspektiven, Ziele und Methoden

Die Erhebung der Daten erfolgte in drei Schritten, bei deren Planung die Triangulation als eine grundlegende Strategie berücksichtigt wurde. In diesem Sinne wurden drei verschiedene Perspektiven – die der Forscherin, der DaF-Lehrenden und der DaF-Lernenden – in die Untersuchung einbezogen, um ein umfassendes Bild von sprachlicher Höflichkeit in den Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens erhalten zu können (Aguado, 2014). Im Folgenden wird detailliert auf diese drei Perspektiven, die eingesetzten Methoden und die Ziele der einzelnen Phasen der Datenerhebung eingegangen (s. dazu *Abbildung 24*).



Abbildung 24: Perspektiven, Ziele und Methoden der Datenerhebung

• *Schritt 1: Datenerhebung aus der Perspektive der Forscherin*

Der erste Schritt zielte auf die Erhebung konkreter sprachlicher Erscheinungsformen der sprachlichen Höflichkeit am Beispiel der Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens in der Lehrersprache ungarischer DaF-Lehrender. In Anlehnung an Diegritz et al. (1991) können diese Daten als die „Außensicht“ bezeichnet werden. Zur Erhebung von sprachlichen Daten wurde eine videobasierte Unterrichtsbeobachtung vom ungarischen DaF-Unterricht durchgeführt.

Diese Art von Beobachtung verfügt über zahlreiche Vorteile (Boócz-Barna, 1997; Brede, 2014). In diesem Forschungsprojekt wurde diese Methode erstens wegen der Wiederholbarkeit der Aufzeichnungen, zweitens wegen der Komplexität des Untersuchungsgegenstands gewählt, denn Videoaufzeichnungen ermöglichen eine exakte Analyse von Lehrersprache.

Vor der Videoaufzeichnung füllten sowohl die Versuchspersonen als auch die Eltern der Lernenden eine Einwilligungserklärung aus, da die Mehrheit der Lernenden noch minderjährig war (s. 8.1 und 8.2 im Anhang). Ferner wurden die DirektorInnen aller betreffenden Gymnasien aufgesucht, von denen alle die empirische Datenerhebung durch ihre mündliche Zustimmung unterstützten.

Der Videoaufzeichnung ging in jeder Gruppe eine vorläufige Hospitation ohne Video voran. Zu dieser Phase wurde auch ein Beobachtungsbogen entwickelt (s. 8.3 im Anhang). Im

Rahmen dieser Stunde wurde den Lernenden bekannt gegeben, dass die nächsten zwei Stunden aufgezeichnet werden. Dieser Schritt war aus dem Grund notwendig, weil die Mehrheit der untersuchten Lehrpersonen nicht an Musterschulen²⁶ unterrichtet und deswegen nicht an Beobachtungen gewöhnt ist. Ferner wurde davon ausgegangen, dass durch eine erste Begegnung ohne Video die Wirkungen des Beobachterparadoxons verringert werden können.

Vor der Durchführung der Unterrichtsbeobachtung wurde das Thema der Untersuchung den Versuchspersonen nur global angegeben. Ihnen wurde gesagt, dass kommunikative Vorgänge im Klassenzimmer beobachtet werden. Die Einführung in weitere Details hätte höchstwahrscheinlich zur Verringerung der Authentizität der Daten geführt. Bezüglich des Inhalts der beobachteten Stunden wurden keine Kriterien vorgegeben, die Lehrpersonen wurden nur darum gebeten, die Stunden mit möglichst viel Plenumarbeit zu gestalten.

In jeder Gruppe wurden zwei Stunden aufgezeichnet. Dieser Phase folgte ein Zwischenschritt, während dessen die Videoaufzeichnungen von der Forscherin wiederholt angeschaut wurden. Dabei wurde erstens der Stundenentwurf rekonstruiert. Zweitens wurden relevante Unterrichtssequenzen, in denen lobende bzw. kritisierende Äußerungen vorkamen, ausgewählt und transkribiert. Dabei wurden nicht nur die Äußerungen der jeweiligen Lehrperson, sondern auch die von den Lernenden miteinbezogen. Ferner wurde jene Stunde für das laute Erinnern ausgewählt, in der mehr kritisierende und lobende Äußerungen in der Lehrersprache realisiert wurden.

Bei der Transkription wurde *das gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2* von Selting et al. (2009) angewandt. Im Folgenden werden die am häufigsten eingesetzten Konventionen gelistet:

L	Lehrer oder Lehrerin
S	Schüler oder Schülerin
(.)	Mikropause (1.0-2.0 Sek. Dauer)
(3.0)	gemessene Pause in Sekunden
.	tief fallende Tonhöhenbewegung
;	fallende Tonhöhenbewegung
—	gleich bleibende Tonhöhenbewegung
,	steigende Tonhöhenbewegung
?	hoch steigende Tonhöhenbewegung
□	fallende Akzenttonhöhenbewegung
’	steigende Akzenttonhöhenbewegung
^	steigend-fallende Akzenttonhöhenbewegung

²⁶ Musterschulen stellen solche Schulen im ungarischen Bildungswesen dar, in denen angehende Lehrende ihre Unterrichtspraktika durchführen.

˘	fallend-steigende Akzenttonhöhenbewegung
(hustet)	nonverbale Handlungen
Text	relevante Äußerungen für die Analyse und die mündliche Befragung
[]	Simultansprechen
=	schneller Anschluss einer neuen Intonationsphrase desselben oder eines anderen Sprechers ohne die übliche Mikropause
HErren	Großbuchstaben für akzentuierte Silben
öh	Verzögerungssignal

• *Schritt 2: Datenerhebung aus der Perspektive der Lehrenden*

Im zweiten Schritt wurden Daten über die Handlungsweisen von Lehrpersonen bei der Realisierung der Sprechhandlungen des Lobens und Kritisierens erhoben. Diese beleuchten die „Innensicht“ der untersuchten Lehrenden (Diegritz et al. 1991).

Dieser Schritt setzte sich zum Ziel, Lehrende in Bezug auf den Umgang mit sprachlicher Höflichkeit sowie den Ausdruck von Kritik und Lob in der eigenen Lehrersprache mündlich zu befragen. Dabei wurden fünf Erhebungsinstrumente eingesetzt.

Datenerhebungsinstrument 1: Lautes Erinnern

Nach der videographischen Unterrichtsbeobachtung wurde ein Termin für die mündliche Befragung vereinbart. Diese fand 1-3 Tage nach der Beobachtung statt, damit sich die Versuchspersonen genau an die Stunde erinnern konnten. Die mündliche Befragung wurde mit einem Diktiergerät aufgezeichnet.

Im Rahmen der mündlichen Befragung wurde die von der Forscherin ausgewählte Stunde gemeinsam angeschaut. Dabei wurde die Versuchsperson darum gebeten, die Aufzeichnung an jenen Stellen anzuhalten, wo sie in Bezug auf ihren Sprachgebrauch etwas Interessantes entdeckt (s. 8.4 im Anhang). An dieser Stelle sollte sie darüber berichten, was in dem Moment durch ihren Kopf gegangen ist und warum sie sich so geäußert hat. Während dieser Phase stand die Forscherin im Hintergrund, hörte aufmerksam zu und stellte keine weiteren Fragen.

Bevor die Stunde angeschaut wurde, erhielt die Versuchsperson keine weiteren Kriterien und ihr wurde auch nicht bekannt gegeben, dass das Forschungsthema die sprachliche Höflichkeit am Beispiel der Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens ist. Ein wichtiger Vorteil dieser Vorgehensweise war, dass der Gedankengang der Versuchspersonen nicht eingegrenzt wurde. Auf diese Weise konnte ein Einblick in die mentalen Prozesse gewonnen werden, die

die Lehrersprache während der Stunde begleiteten. Durch die Videoaufnahme wurde der Lehrperson ermöglicht, die einzelnen Geschehnisse der Stunde zu rekonstruieren.

Es wurde damit gerechnet, dass konkrete Daten zum Aspekt der sprachlichen Höflichkeit nicht auf jeden Fall erhoben werden können bzw. dass die Versuchsperson die Aufzeichnung bei lobenden oder kritisierenden Äußerungen nicht unbedingt anhalten wird. Trotz dieser Annahme wurde diese Methode gewählt, um Daten erheben zu können, die auf eine gesteuerte Art und Weise wahrscheinlich nicht zugänglich gewesen wären.

Datenerhebungsinstrument 2: Transkriptionsbasierte Befragung I

Das Ziel dieses Instruments war, das Sprachbewusstsein sowie das Verständnis der Lehrperson von Kritik und Lob zu untersuchen. Den ProbandInnen wurden die ausgewählten und transkribierten Unterrichtssequenzen vorgelegt. Dabei wurden relevante Stellen in der Lehrersprache fett markiert. Im Fall jeder Unterrichtssequenz hatten die Versuchspersonen die Aufgabe, den markierten Äußerungen der Transkription relevante Sprechhandlungen zuzuordnen. Dazu erhielten sie eine Liste (s. 8.5 im Anhang). Die markierten Stellen wurden immer in den Kontext eingebettet, damit die Versuchspersonen die jeweilige Situation genau identifizieren konnten.

Bei der Auswahl der Sprechhandlungen wurde Vielfalt angestrebt. Als Ausgangspunkt wurden die Arbeiten von Diegritz/Fürst (1999) sowie Butzkamm (2007) ausgewählt. Dabei weisen manche Sprechhandlungen Überschneidungen auf und hängen eng miteinander zusammen (z. B. Einwand – Ermahnung – Tadel – Vorwurf, Anweisung – Aufforderung – Bitte, Bestätigung – Zustimmung usw.). Bei dieser Phase der Datenerhebung wurde der Frage nachgegangen wurde, inwieweit

- der Ausdruck von Kritik und Lob in der eigenen Lehrersprache,
- der Ausdruck von einzelnen Sprechhandlungen in der eigenen Lehrersprache und
- die Vielfalt der kommunikativen Funktion der Äußerungen

den Versuchspersonen bewusst ist. Aus diesem Grund wurde dieses breite Repertoire an Sprechhandlungen beibehalten. Am Ende dieses Teiles sollten die Versuchspersonen zu den Stellen zurückblättern, wo sie ihre Äußerungen als Lob oder als Kritik identifizierten. In diesen Fällen sollten sie erläutern, warum sie diese Sprechhandlungen als relevant empfanden.

Datenerhebungsinstrument 3: Transkriptionsbasierte Befragung II

Im nächsten Schritt erhielten die ProbandInnen wieder die gleichen Ausschnitte aus ihren Stunden. Diesmal sollten sie die von der Forscherin markierten Äußerungen in Bezug auf ihre Angemessenheit bewerten (s. 8.6 im Anhang). Hierfür wurde eine fünfstufige Skala eingesetzt, wobei „eins“ als unangemessen und „fünf“ als angemessen galt. Nach der Bewertung sollten die Versuchspersonen ihre Wahl begründen. Falls sie ihre Äußerung nicht als angemessen einstufen, sollten sie sagen, wie sie ihre Äußerung modifizieren würden.

In dieser Phase wurde der Frage nachgegangen, nach welchen Aspekten die Lehrpersonen ihren Sprachgebrauch reflektieren. Im Fall dieses Instruments wurde der Aspekt der sprachlichen Höflichkeit bewusst nicht angegeben, um den Effekt zu vermeiden, dass die ProbandInnen bestimmten Erwartungen entsprechen wollen. Ferner wurden bei der Planung auch theoretische Überlegungen berücksichtigt (vgl. sprachliche Höflichkeit als Bestandteil der kommunikativen Kompetenz (Ehrhardt, 2011), s. Unterkapitel 4.1.2).

Um die Bewertung des eigenen Sprachgebrauchs wurden die ProbandInnen erst in diesem Schritt gebeten. Ein früherer Einsatz dieses Instruments hätte nämlich den weiteren Verlauf der mündlichen Befragung entscheidend beeinflusst.

Datenerhebungsinstrument 4: Interview

In der vierten Phase wurde mit den untersuchten Lehrpersonen ein Interview (s. 8.7 im Anhang) durchgeführt, mit dessen Hilfe Daten zu den subjektiven Theorien der Lehrpersonen erhoben wurden. Das Interview bestand aus verschiedenen Fragen, die den vier Schlüsselbegriffen des Forschungsprojekts zugeordnet werden können. Zuerst wurden allgemeine Fragen in Bezug auf die Lehrersprache gestellt. Die Lehrpersonen sollten die charakteristischen Merkmale ihres Sprachgebrauchs erläutern bzw. Prinzipien benennen, denen sie bei der Durchführung der Kommunikation mit den Lernenden eine wichtige Rolle beimessen. In diesem Teil des Interviews kamen Fragen vor, die inhaltliche Überschneidungen aufwiesen. Dabei wurde davon ausgegangen, dass inhaltlich ähnliche, aber sprachlich anders realisierte Fragen verschiedene Antworten induzieren können, wobei eventuell auch der Aspekt der sprachlichen Höflichkeit thematisiert wird. (Die Versuchspersonen kannten den Forschungsgegenstand – sprachliche Höflichkeit in der Lehrersprache – in dieser Phase der Datenerhebung noch nicht.)

Im zweiten Teil des Interviews folgten Fragestellungen in Bezug auf den Ausdruck von Kritik. Die ProbandInnen sollten über ihre ersten Assoziationen zur Kritik in der

Lehrersprache, über die Rolle von Kritik im Unterricht, über die Prinzipien, die sie beim Ausdruck von Kritik für wichtig halten und über eventuelle Schwierigkeiten, die sie bei der sprachlichen Realisierung von Kritik erleben, berichten. Im dritten Teil erfolgten die gleichen Fragen in Bezug auf den Ausdruck von Lob.

Erst im vierten Teil wurde das Thema *sprachliche Höflichkeit* explizit benannt. Die Fragen hierfür bezogen sich auf das Verständnis von (sprachlicher) Höflichkeit bzw. Unhöflichkeit, auf die Rolle und Realisierung sprachlicher Höflichkeit und Unhöflichkeit in der (eigenen) Lehrersprache und auf eventuelle (sprachliche) Herausforderungen.

Datenerhebungsinstrument 5: Transkriptionsbasierte Befragung III

Die Datenerhebung in dieser Phase zielte auf das Verständnis von sprachlicher Höflichkeit. Die Versuchspersonen erhielten verschiedene Ausschnitte aus den Stunden anderer Lehrpersonen. Die angegebenen Unterrichtssequenzen stammten aus der empirischen Datenbank der Forscherin und wurden im Rahmen eines Pilotprojekts im Jahre 2016 erhoben. Bei diesem Schritt der Datenerhebung erhielten alle Versuchspersonen die gleichen Unterrichtssequenzen. Insgesamt wurden sieben Ausschnitte mit einer Kontextbeschreibung und Transkription vorgelegt (s. 8.8 im Anhang). In vier Sequenzen wurde Kritik (Unterrichtssequenzen 1, 2, 3, 4) und in drei weiteren Sequenzen Lob (Unterrichtssequenzen 5, 6, 7) in der Lehrersprache ausgedrückt. Die ProbandInnen sollten die markierten Äußerungen der Lehrperson in den einzelnen Ausschnitten unter dem Aspekt der sprachlichen Höflichkeit bewerten. Dabei wurde wieder eine fünfstufige Skala eingesetzt („eins“ bedeutete dabei „eine sprachlich unhöfliche Äußerung“ und „fünf“ bezeichnete „eine sprachlich höfliche Äußerung“). Die Versuchspersonen sollten auch ihre Wahl begründen. Falls sie etwas Anderes in der gegebenen Situation gesagt hätten, sollten sie das sagen oder notieren.

• Schritt 3: Datenerhebung aus der Perspektive der Lernenden

Im konkreten Fall von diesen zwei Sprechhandlungen, die bei der Beziehungsgestaltung eine erhebliche Rolle spielen, ist es unentbehrlich, die Wirkung der Unterrichtssprache von Lehrenden in die Untersuchung miteinzubeziehen und aus diesem Grund die Perspektive der Lernenden in den dritten Schritt der Datenerhebung aufzunehmen.

Für diesen Schritt der Datenerhebung wurden zwei Instrumente eingesetzt. Erstens wurden die Lernenden aus den beobachteten Gruppen darum gebeten, einen Fragebogen auszufüllen (s. 8.9 im Anhang, Teil 1) und 2)). Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teil sollten die Lernenden die Fragen im Allgemeinen auf ihre Lehrenden beziehen. Dieser Teil

des SchülerInnenfragebogens wurde eingesetzt, um Antworten auf die folgenden Fragen aus der Perspektive der Lernenden zu bekommen:

- Welche Merkmale drücken die (Un-)Höflichkeit einer Lehrperson am meisten aus?
- Welche Kriterien tragen zur erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation am meisten bei?
- Worauf soll sich die Kritik der Lehrenden beziehen?
- Worauf soll sich das Lob der Lehrenden beziehen?
- Welche Kriterien sollen Lehrende beim Ausdruck von Kritik und Lob erfüllen?

Im zweiten Teil wurden den Lernenden die gleichen Fragen vorgelegt, aber diesmal sollten sie diese in Bezug auf ihre jetzige DaF-Lehrperson beantworten. Der zweite Teil des Fragebogens wurde nur mit einer neuen Frage ergänzt, die sich auf die Auswirkung von Kritik und Lob bezog.

Die Reihenfolge der Fragen und der Items wurde in den zwei Teilen des Fragebogens unterschiedlich angegeben, um zu vermeiden, dass die Lernenden bei den einzelnen Fragen routinemäßig die gleichen Antworten ankreuzen.

Am Ende des Fragebogens sollten noch die Lernenden Fragen zu den folgenden Hintergrunddaten beantworten:

- a) Geschlecht,
- b) Jahrgang,
- c) Alter,
- d) Deutsch als erste / zweite Fremdsprache,
- e) Motivation zum Deutschlernen,
- f) Aktivität während der Deutschstunden,
- g) Beziehung zu Lehrenden,
- h) Beziehung zur DaF-Lehrperson,
- i) Verständnis von Höflichkeit,
- j) Bedeutung von Höflichkeit in den Beziehungen der Lernenden,
- k) Fähigkeit zum Ausdruck von Höflichkeit in der Muttersprache,
- l) Fähigkeit zum Ausdruck von Höflichkeit im Deutschen,
- m) Note im Fach „Deutsch als Fremdsprache“,
- n) Selbstbewertung aus der Perspektive der Höflichkeit.

Im Fall der Aspekte e), f), g), h), j), k), l) und m) konnten die Lernenden ihre Antworten auf einer Skala von „eins“ bis „fünf“ angeben.

Der Fragebogen wurde vor dem Einsatz im Rahmen eines Pilotprojekts getestet. Die dabei gewonnenen Modifizierungsvorschläge wurden in die endgültige Form des Fragebogens eingebaut.

Über den Fragebogen hinaus hatte die Datenerhebung zur Perspektive der Lernenden auch einen zweiten Schritt. Dieser hatte einen experimentellen Charakter und wird als videobasierte schriftliche Befragung bezeichnet (s. 8.10 im Anhang). Drei Versuchspersonen wurden auf freiwilliger Basis ausgewählt. Im Fall von diesen drei ProbandInnen wurden solche Unterrichtssequenzen ausgewählt, die auch im Rahmen der mündlichen Befragung der Lehrperson reflektiert wurden. Die ausgewählten Unterrichtssequenzen wurden von den Lernenden in diesen drei Gruppen angeschaut. Die Lernenden dieser drei Versuchsgruppen erhielten auch die Transkription mit den relevanten Äußerungen ihrer Lehrperson.

Nachdem sich die Lernenden die ausgewählten Sequenzen angeschaut hatten, sollten sie zuerst in einer Liste ankreuzen, welche Sprechhandlung die Lehrperson ihrer Meinung nach realisierte. In der zweiten Aufgabe sollten sie notieren, welche Wirkung diese Äußerung auf sie ausübte. In der dritten Aufgabe konnten sie ihre Gefühle und Gedanken beschreiben, die sie bei der Realisierung dieser Äußerung hatten. Schließlich sollten sie die gegebene Äußerung unter dem Aspekt der sprachlichen Höflichkeit bewerten („eins“ bedeutete dabei „eine sprachlich unhöfliche Äußerung“ und „fünf“ bezeichnete „eine sprachlich höfliche Äußerung“).

5.4.2 ProbandInnen

Der Datenerhebung ging die Auswahl der ProbandInnen voran. Die Zielgruppe bestand aus zehn Lehrpersonen, die an Budapester Gymnasien Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Zur einen Hälfte der Zielgruppe gehörten Lehrpersonen, die am Anfang ihres beruflichen Werdegangs stehen und über höchstens fünf Jahre Unterrichtspraxis verfügen. Die andere Hälfte beinhaltete Lehrpersonen, die mindestens seit zehn Jahren Deutsch als Fremdsprache im ungarischen Bildungswesen unterrichten. Was den Anteil der Geschlechter betrifft, nahmen sechs Lehrerinnen und vier Lehrer an der Untersuchung teil. In einem Fall wurden zwei ProbandInnen aus dem gleichen Gymnasium in die Datenerhebung einbezogen, wodurch dann insgesamt neun Gymnasien an der Untersuchung teilnahmen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Versuchspersonen (s. *Abbildung 25*):

<i>Geschlecht</i>	<i>Unterrichtspraxis</i>	0-5 Jahre	mehr als 10 Jahre
männlich		3	1
weiblich		3	3

Abbildung 25: Überblick über die ProbandInnen

Bei der Auswahl der Gruppen war das einzige Kriterium der Jahrgang. Gruppen aus dem zehnten sowie dem elften Jahrgang wurden einbezogen. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über den Jahrgang und die Niveaustufe der Gruppen, in denen die Beobachtungen durchgeführt wurden (s. *Abbildung 26*):

<i>Niveaustufe</i>	<i>Klasse</i>	10	11
A1-A2		4	1
B1-B2		3	2

Abbildung 26: Überblick über die Gruppen

5.4.3 Datenbank

Die Daten wurden zwischen März und Juni 2017 erhoben. Im Rahmen der videographischen Unterrichtsbeobachtung wurden bei jeder Versuchsperson zwei Stunden aufgezeichnet, wodurch die videographische Datenbank zwanzig Stunden enthält. Aus diesen Stunden wurden 215 relevante Unterrichtssequenzen ausgewählt und transkribiert, in denen die Sprechhandlungen des Kritisierens oder Lobens in der Lehrersprache realisiert wurden. Diese Sequenzen ergaben im Weiteren 258 relevante Redebeiträge von den untersuchten DaF-Lehrenden.

Der Fragebogen wurde insgesamt von 111 Lernenden ausgefüllt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die wichtigsten Charakteristika der Datenbank (s. *Abbildung 27*):

Zeitraum:	März-Juni 2017
Ort:	Budapest
Schultyp:	Gymnasium
Anzahl der DaF-Lehrenden:	10

Anzahl der aufgezeichneten Stunden:	20
Relevante Unterrichtssequenzen:	215
Relevante Redebeiträge der DaF-Lehrenden:	258
Anzahl der DaF-Lernenden:	111

Abbildung 27: Überblick über die Datenbank

5.5 Datenanalyse

Aufgrund der Vielfalt der eingesetzten Datenerhebungsinstrumente sowie der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes bieten sich zahlreiche Aspekte und Möglichkeiten für die empirische Datenanalyse an. Um die Gesamtheit der vielfältigen Herangehensweisen an die empirische Datenbank aufzeigen zu können, werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit qualitativ angelegte Fallanalysen und quantitativ angelegte Gesamtanalysen durchgeführt.

Im Rahmen der Fallanalysen werden die Daten von drei Versuchspersonen fokussiert. Dabei wurden jene ProbandInnen ausgewählt, in deren Gruppen auch das Experiment (s. Schritt 3 im Unterkapitel 5.4.1) durchgeführt wurde, um ausgewählte Unterrichtssequenzen auch aus der Perspektive der Lernenden analysieren zu können.

Bei den drei Fallanalysen wird an die Daten aus drei verschiedenen Perspektiven herangegangen. Erstens werden die Daten der videographischen Unterrichtsbeobachtung (Perspektive der Forscherin), zweitens die Daten der mündlichen Befragung der jeweiligen DaF-Lehrperson (Perspektive der Lehrperson) und drittens die Daten der schriftlichen Befragungen der Lernenden (Perspektive der Lernenden) analysiert. Im folgenden Unterkapitel steht die *Fallanalyse 1* im Mittelpunkt, wobei die Daten der Versuchsperson „A“²⁷ und ihrer Gruppe unter die Lupe genommen werden. Die *Fallanalyse 2* und *3*, die sich auf die Daten der Versuchspersonen „B“ und „C“ und ihrer Gruppen konzentrieren, befinden sich im Anhang der Arbeit (s. 8.14.1 und 8.14.2).

Die videographische Datenbank ermöglicht eine Gesamtanalyse, wobei an alle ausgewählten Unterrichtssequenzen in ihrer Gesamtheit herangegangen wird. Ferner ermöglichen die 111 ausgefüllten Fragebögen eine statistische Gesamtanalyse der Daten aus der Perspektive der Lernenden. Beide Gesamtanalysen befinden sich im Anhang (s. 8.19 und 8.20).

²⁷ Die Namen der ProbandInnen werden mit Buchstaben gekennzeichnet.

5.5.1 Fallanalyse 1

Im Rahmen der folgenden Fallanalyse stehen die Daten der Versuchsperson „A“ und ihrer Gruppe im Mittelpunkt. Der Analyse geht zuerst die Darstellung der personenbezogenen kontextuellen Merkmale – die Hintergrunddaten der Versuchsperson und der Gruppe – sowie eine kurze Beschreibung des Ablaufs der beobachteten Stunden voran. Dies ist gefolgt von der Fallanalyse, die aus drei Schritten besteht. Im ersten Schritt werden die einzelnen Unterrichtssequenzen, die aus den Stunden der Versuchsperson „A“ ausgewählt und transkribiert wurden, aus der Perspektive der Forscherin, der Versuchsperson und ggf. der Lernenden analysiert. Im zweiten Schritt stehen jene Daten im Fokus, die im Rahmen des Interviews und der transkriptbasierten Befragung zur sprachlichen Höflichkeit erhoben wurden. Im dritten Schritt werden die Fragebögen der Lernenden einer quantitativen Analyse unterzogen.

5.5.1.1 Kontext

Die Hintergrunddaten der Versuchsperson „A“ und ihrer Gruppe lassen sich folgenderweise zusammenfassen (s. *Abbildung 28*):

Hintergrunddaten der Versuchsperson „A“	
Geschlecht:	weiblich
Alter:	24 Jahre
Unterrichtspraxis:	1,5 Monate
Kontext des DaF-Lernens:	Grundlagen in Deutschland, später im Rahmen des ungarischen Bildungswesens
Ort und Dauer des Auslandsaufenthalts:	1 Monat in Heidelberg
Hintergrunddaten der Gruppe der Versuchsperson „A“	
Klasse:	10
Alter:	17-18 Jahre
Niveaustufe:	B1+ (Deutsch als erste Fremdsprache)
Beginn des DaF-Lernens:	vor 10 Jahren
Anzahl der Lernenden in der Gruppe:	11 Personen (fünf Schülerinnen und sechs Schüler)

Abbildung 28:
Überblick über die Hintergrunddaten der Versuchsperson „A“ und ihrer Gruppe

Der Ablauf der zwei aufgezeichneten Stunden wurde rekonstruiert und in einer Tabelle transparent gemacht (s. 8.11 im Anhang). An dieser Stelle wird eine kurze Zusammenfassung der zwei Stundenentwürfe geliefert. Die erste Stunde bestand aus fünf Unterrichtseinheiten. In der ersten Einheit hörten sich die Lernenden ein Lied von Marlene Dietrich an. Anschließend wurden Fragen zur Sängerin und zum Inhalt des Liedes gestellt. In der zweiten Einheit wurde anhand eines Bildimpluses über das Thema “Gerechtigkeit in der Schule” im Plenum diskutiert. In der dritten Unterrichtseinheit präsentierten zwei Schülerinnen zum Thema “Meine Traumschule”. Die Präsentationen wurden von den MitschülerInnen und von der Lehrerin im Plenum bewertet. In den letzten zwei Einheiten standen die Übung und Bewusstmachung von Konjunktiv II-Formen im Mittelpunkt.

Die zweite Stunde bestand aus drei Unterrichtseinheiten. In der ersten Einheit wurde die Übungsphase fortgesetzt. In der zweiten Einheit wurde Textarbeit durchgeführt. Im Zusammenhang mit dem Inhalt des Textes arbeiteten dann die Lernenden in Paaren und konnten wieder Konjunktiv II-Formen üben.

5.5.1.2 Analyse der Unterrichtssequenzen

Bei der Analyse der einzelnen Unterrichtssequenzen aus der Perspektive der Forscherin werden zwei Aspekte einbezogen. Einerseits wird das sprachliche Handlungsmuster aufgrund der Transkription rekonstruiert²⁸, andererseits wird der Frage nachgegangen, welche höflichkeitstragenden Merkmale in den relevanten Äußerungen der Versuchsperson aufgedeckt werden können. Die Erfassung von spezifischen Merkmalen sprachlicher Höflichkeit erfolgt auf den folgenden drei Ebenen:

Auf der *Formulierungsebene* gelten die grammatischen Mittel wie syntaktische Grundmuster, zweigliedrige Konstruktionen, Möglichkeiten der Modulierung (z. B. Modus, Modalverben, Satzadverbien, Partikeln) und die lexikalische Auswahl als Gesichtspunkte der Analyse.

Auf der *Ebene der interaktiven Einbettung* wird untersucht, von welchen anderen Sprechhandlungen Kritik und Lob begleitet bzw. wie sie im Gespräch bearbeitet werden (Held, 2002; Lüger, 2002, 2012; Neuland, 2009; Taczman, 2017).

²⁸ Für die detaillierte Darstellung der Funktionalen Pragmatik s. Unterkapitel 2.1.2.2.

Auf der strategischen Ebene wird der Frage nachgegangen, welche Höflichkeitsstrategien im Sinne der Theorie von Brown/Levinson (1987) in der jeweiligen Unterrichtssequenz angewandt werden.²⁹

In den zwei aufgezeichneten Stunden der Versuchsperson “A” wurden insgesamt zehn Unterrichtssequenzen (sechs Unterrichtssequenzen für die Sprechhandlung des Kritisierens und vier für die des Lobens) als relevant für die Analyse eingestuft. Im Folgenden wird an die einzelnen Unterrichtssequenzen aus der Perspektive der Forscherin (s. sprachliches Handlungsmuster und spezifische Merkmale der sprachlichen Höflichkeit), der Versuchsperson (s. Ergebnisse des lauten Erinnerns und der transkriptionsbasierten Befragungen I und II) und ggf. der Lernenden (s. Ergebnisse der videobasierten schriftlichen Befragungen) herangegangen.

²⁹ Für die detaillierte Darstellung dieser Theorie s. Unterkapitel 4.1.2.3.

UNTERRICHTSSEQUENZ 1

Termin der Videoaufzeichnung:

14. März 2017, Stunde 5

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

05:32-06:22 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 5, Unterrichtseinheit 1; s. 8.11 im Anhang)

Beschreibung der Situation: Am Anfang der Stunde hören sich die Lernenden ein Lied von Marlene Dietrich an. Danach stellt die Lehrerin einige Fragen zur Person von Marlene Dietrich, die ein Schüler aus der Gruppe beantwortet. Anschließend fasst die Lehrerin die wichtigsten Informationen über Marlene Dietrich zusammen. Während die Lehrerin spricht, hört der eine Schüler (Peti³⁰) nicht zu, sondern ist mit einem Blatt Papier beschäftigt. Die Lehrerin bemerkt das und reagiert darauf.

Transkript:

- 1 L: also sie war eine sehr sehr berühmte schauspielerin, und auch
2 eine sängerin, und öh ihr berühmtester film war der blaue engel.
3 und weißt du auch öh zu welcher zeit sie lebte, und und wann sie
4 sehr berühmt war?
- 5 S (Gergő): öh (.) drei(.)ßig und vierzig,
6 L: also dreißiger vierziger jahre [meinst] du.
7 S (Gergő): [ja]
8 L: ja genau. und sie hat auch gegen öh das nazi regime gekämpft.
9 (.) also sie hat auch emigriert, und sie lebte dann in den usa.
10 also marlene dietrich, das war ein öh ein sehr berühmtes lied
11 von marlene dietrich, (.) Peti, was schreibst du gerade so- (Die
12 Lehrerin schaut Peti zu.)
- 13 S (Peti): (.) nichts- (Peti hält keinen Blickkontakt mit der Lehrerin und
14 hört mit dem Schreiben auf.)
- 15 L: gut. (.) bitte konzentrier dich jetzt auf diese frage, was
16 wünscht sie sich in diesem lied- (Die Lehrerin zeigt das Lied an
17 der Tafel.)

Die Stunde geht mit der Besprechung des Inhalts des Liedes im Plenum weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 1:

Im Fall dieser Unterrichtssequenz werden drei Redebeiträge bei der Rekonstruktion des sprachlichen Handlungsmusters unter die Lupe genommen (s. Zeilen 11-15). Die Lehrerin tritt nach der Wahrnehmung der Unaufmerksamkeit eines Schülers in das Handlungsmuster ein. Sie unterbricht ihre Zusammenfassung und stellt eine Frage, in der sie sich für den Inhalt der Schreibtätigkeit des Schülers interessiert (s. Zeile 11). Der Schüler interpretiert diese

³⁰ Die Namen der Lernenden werden in der Transkription immer geändert.

Frage als eine Aufforderung zum aufmerksamen Zuhören und hört sofort mit dem Schreiben auf. Seine Verlegenheit zeigt sich darin, dass er den Blickkontakt mit der Lehrerin vermeidet und eine leugnende Antwort auf die Frage gibt (s. Zeile 13). Das Handlungsmuster wird mit einer Bitte abgeschlossen (s. Zeile 15), in der die Lehrerin den Schüler darum bittet, sich auf die kommende Frage zu konzentrieren. Das Handlungsmuster zu dieser Unterrichtssequenz lässt sich folgenderweise darstellen:

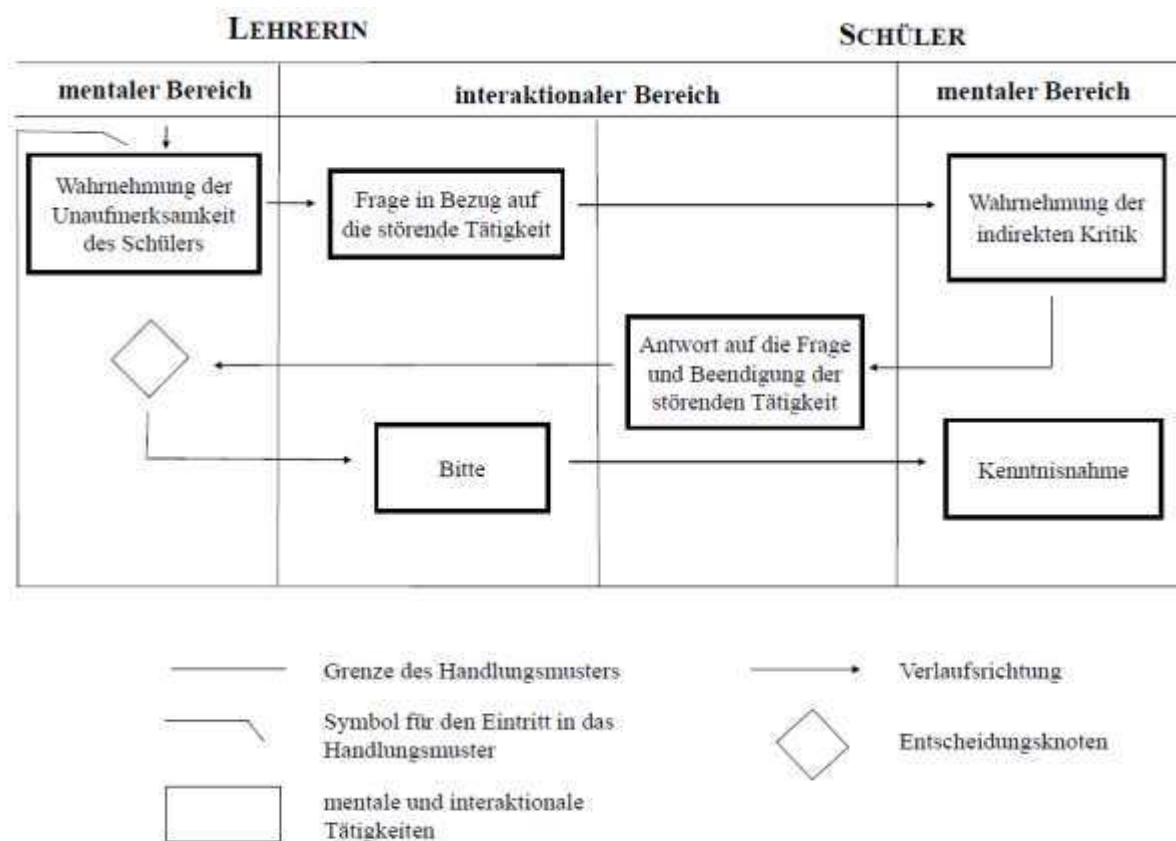


Abbildung 29: Handlungsmuster *Kritik* zur Unterrichtssequenz 1 von Versuchsperson „A“³¹

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 1:

Als Auslöser für die erste Reaktion der Lehrerin gilt die Unaufmerksamkeit des Schülers, die als ein Akt der Unhöflichkeit seitens des Schülers zu betrachten ist. In dieser Unterrichtssequenz bleibt zuerst der direkte Ausdruck von Kritik in Bezug auf das unangemessene Verhalten des Schülers aus. Die Sprechhandlung des Kritisierens wird durch eine rhetorische Frage ersetzt (s. Zeile 11), die mit einer Anredeform eingeleitet wird. Da es hier darum geht, dass der freie Handlungsraum des Schülers eingeschränkt werden soll, wohnt der Handlung der Lehrerin ein gesichtsbedrohendes Potenzial inne. Sie möchte nämlich den

³¹ Die hier angeführte Anleitung zu den Symbolen gilt auch für die weiteren Abbildungen.

Schüler dazu bewegen, dass er mit der störenden Tätigkeit aufhört und dem Unterricht folgt. Die Gesichtsbedrohung wird einerseits durch eine Frage reduziert, die anscheinend von dem Interesse der Lehrerin zeugt, worauf aber keine echte Antwort erwartet wird. Andererseits wird das gesichtsbedrohende Potenzial durch das Adverb „gerade so“ abgemildert.

Diese Frage lässt sich als indirekte Kritik interpretieren. Im Sinne der Höflichkeitstheorie von Brown/Levinson (1987) kann hinter dieser Frage eine off record Strategie entdeckt werden: Einerseits geht es dabei um die Strategie „Use rhetorical questions“ (Strategie 4.1.10, s. *Abbildung 22*), andererseits um die Strategie „Be vague“ (Strategie 4.2.2, s. *Abbildung 22*), da die Lehrerin das Objekt der Kritik nicht offenlegt.

Auch bei der zweiten Reaktion der Lehrerin bleibt der Ausdruck von direkter Kritik aus, weil stattdessen eine Bitte realisiert wird (s. Zeile 15). Im Vergleich zur rhetorischen Frage lässt sich die Erhöhung des Grades der Direktheit eindeutig beobachten. Als höflichkeitsrelevant lässt sich hier die Höflichkeitsformel „bitte“ bei der Realisierung der milden Aufforderung deuten. Die Bedrohung der Handlungsfreiheit wird durch eine positive Höflichkeitsstrategie reduziert, indem die Lehrerin den Schüler mittels dieser Aufforderung in die Besprechung des Inhalts des Liedes einbezieht (Strategie 2.2.4 „Include both S and H in the activity“, s. *Abbildung 20*). Dies kann als ein besonders konstruktiver Abschluss der Unterrichtssequenz betrachtet werden.

Die höflichkeitsrelevanten Merkmale in der obigen Unterrichtssequenz lassen sich folgenderweise zusammenfassen:

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Fragesatz • Einsatz des Adverbs „gerade so“ in der Frage der Lehrerin • Einsatz der Höflichkeitsformel „bitte“ in der imperativischen Aufforderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ersatz der Sprechhandlung des Kritisierens mit einer rhetorischen Frage und einer Bitte • ein größerer Grad von Indirektheit bei der ersten Reaktion der Lehrerin 	<ul style="list-style-type: none"> • „Use rhetorical questions“ als off record Strategie (Strategie 4.1.10) • „Be vague“ als off record Strategie (Strategie 4.2.2) • „Include both S and H in the activity“ als positive Höflichkeitsstrategie (Strategie 2.2.4)

Abbildung 30: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 1

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Die obige Unterrichtssequenz lässt sich aufgrund der Daten des lauten Erinnerns und der transkriptionsbasierten Befragung I und II analysieren.

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Die Versuchsperson hielt die Videoaufzeichnung achtunddreißig Mal an (s. 8.12 im Anhang). Auch bei der obigen Unterrichtssequenz wurde die Aufzeichnung gestoppt und der Sprachgebrauch kommentiert (s. 8.12 im Anhang, Äußerung (5)).³² Die Versuchsperson hob hervor, dass sie bereits während des Liedes zu diesem Schüler hingegangen ist, um ihn zum Aufhören des Schreibens zu bewegen. Als er jedoch wieder mit dem Schreiben fortsetzte, wollte sie etwas äußern. Die Versuchsperson bewertete ihre Äußerung als eine nette Aufforderung und eine schwache Disziplinierungsmaßnahme. Sie hat auch ihre Reaktion belächelt. Sie war der Meinung, dass ihr Stil in diesem Bereich unreif ist, da sie meistens höflich auf solche Situationen reagiert. Sie zweifelte jedoch an der Effektivität dieser höflichen Vorgehensweise.

Die obigen Gedanken der Versuchsperson zeigen, dass die Unaufmerksamkeit eines Lernenden und die sprachlichen Reaktionen auf diese kritische Kommunikationssituation ein relevantes Thema für die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs darstellen. Die eigenen Äußerungen in dieser Unterrichtssequenz werden als höflich bewertet. Höflichkeit wird dabei mit Liebesswürdigkeit, aber auch mit Kraftlosigkeit, wenig Effektivität und fehlender Praxis in Verbindung gebracht.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Den Äußerungen wurden verschiedene relevante Sprechhandlungen von der Versuchsperson zugeordnet. Die Sprechhandlung des Kritisierens wurde dabei nicht thematisiert. Die als relevant gefundenen Sprechhandlungen lassen sich von der folgenden ergänzten Transkription ablesen:

³² In den Transkriptionen des lauten Erinnerns (s. 8.12, 8.15 und 8.17 im Anhang) werden die relevanten Äußerungen der Versuchspersonen fett markiert.

1 L: also sie war eine sehr sehr berühmte schauspielerin, und auch
2 eine sängerin, und oh ihr berühmtester film war der blaue engel.
3 und weißt du auch oh zu welcher zeit sie lebte, und und wann sie
4 sehr berühmt war?
5 S (Gergö): oh (.) drei(.)ßig und vierzig,
6 L: also dreißiger vierziger jahre [meinst] du.
7 S (Gergö): [ja]
8 L: ja genau. und sie hat auch gegen oh das nazi regime gekämpft.
9 (.) also sie hat auch emigriert, und sie lebte dann in den usa.
10 also marlene dietrich, das war ein oh ein sehr berühmtes lied
11 von marlene dietrich, (.) Peti, was schreibst du gerade so- (Die
12 Lehrerin schaut Peti zu.)
13 S (Peti): (.) nichts- (Peti hält keinen Blickkontakt mit der Lehrerin und
14 hört mit dem Schreiben auf.)
15 L: gut. (.) bitte konzentrier dich jetzt auf diese frage, was
16 wünscht sie sich in diesem lied- (Die Lehrerin zeigt das Lied an
17 der Tafel.)

Anweisung, Aufforderung,
Befehl, Bitte

Aufforderung, Befehl,
Drohung, Ermahnung, Verbot,
Vorwurf, Warnung

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die markierten Äußerungen wurden von der Versuchsperson als angemessen („fünf“ auf der Skala) bewertet. Sie fügte hinzu, dass sie auch in einer ähnlichen Situation auf diese Weise reagieren würde und der Meinung ist, dass ihre erste Reaktion nicht hätte strenger sein müssen.

UNTERRICHTSSEQUENZ 2

Termin der Videoaufzeichnung:

14. März 2017, Stunde 5

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

06:26-07:09 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 5, Unterrichtseinheit 1; s. 8.11 im Anhang)

Beschreibung der Situation: Die Lehrerin stellt den Lernenden Verständnisfragen zum Lied von Marlene Dietrich, das sie sich am Anfang der Stunde angehört haben. Dabei ruft sie eine Schülerin (Lilla) auf, die die Frage beantwortet. Inzwischen ist ein Schüler (Sanyi) mit einem Blatt Papier beschäftigt.

Transkript:

- 1 L: Lilla was wünscht sich (.) die sängerin in diesem lied-
2 S (Lilla): öh (0.3) weiß nicht- (0.3)
3 L: in welcher strophe finden wir?
4 S (Lilla): öh zweite
5 L: genau, in der zweiten strophe, ihre wünsche,
6 S (Lilla): und (0.3) verlegenheit
7 L: verLEgenheit, was bedeutet verlegenheit- (.) (Inzwischen geht die
8 Lehrerin zur Bank von Sanyi.)
9 (zu Sanyi): Sanyi kann ich bitte dieses blatt papier haben?
10 S (Sanyi): ja. (Sanyi gibt der Lehrerin das Blatt. Er vermeidet den
11 Blickkontakt mit der Lehrerin und lächelt.)
12 L: danke schön, (.) so verlegenheit- ich bin ganz verlegen;
13 zavarodottság összezavartság ich bin ganz verlegen össze vagyok
14 zavarodva- (Inzwischen geht die Lehrerin zur Tafel zurück.)

Die Stunde geht mit weiteren Verständnisfragen zum Inhalt des Liedes weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 2:

Diese Unterrichtssequenz weist Ähnlichkeiten mit der Sequenz 1 auf, da in diesem Fall wieder die Unaufmerksamkeit eines Schülers den Eintritt in das Handlungsmuster *Kritik* auslöst. Ein Schüler aus der Gruppe ist während der Stunde mit einem Blatt Papier beschäftigt. Die Lehrerin nimmt diese störende Tätigkeit wahr, geht zum Schüler und bittet um das Blatt Papier (s. Zeile 9). Der Schüler erkennt die Absicht der Lehrerin und drückt seine Einwilligung aus: Er nimmt diese Bitte als eine Aufforderung zum Aufhören mit der Schreibtätigkeit wahr und gibt der Lehrerin das Blatt (s. Zeile 10). Am Ende bedankt sich die Lehrerin bei dem Schüler dafür (s. Zeile 12). Das Handlungsmuster zu dieser Unterrichtssequenz lässt sich folgenderweise rekonstruieren:

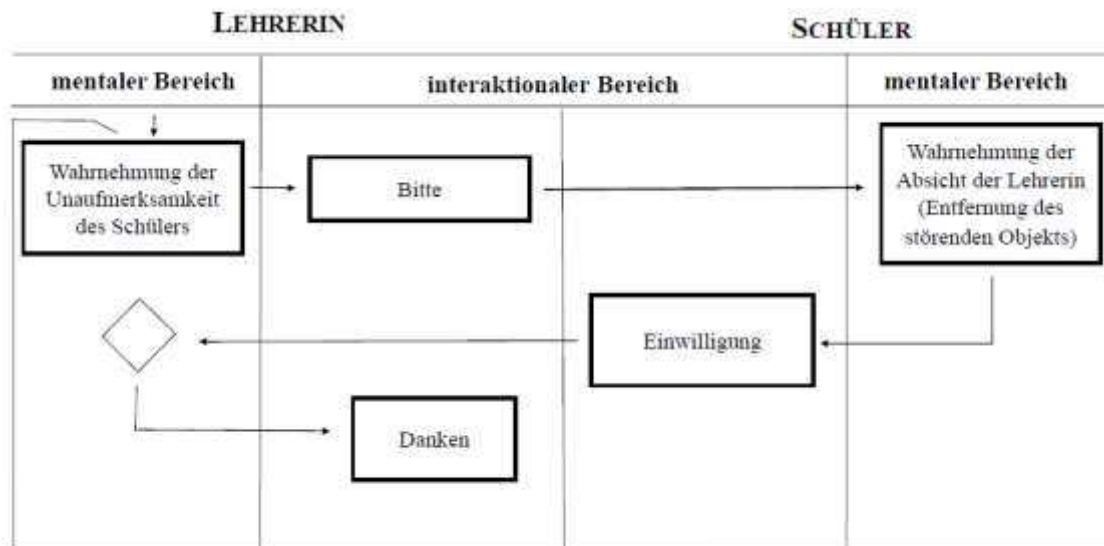


Abbildung 31: Handlungsmuster *Kritik* zur Unterrichtssequenz 2 von Versuchsperson „A“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 2:

Auch in dieser Unterrichtssequenz fällt der Ausdruck von direkter Kritik aus. Anstatt Kritik in Bezug auf das unangemessene Verhalten des Schülers zu formulieren, wird eine indirekte Bitte in Form eines Fragesatzes realisiert (s. Zeile 9). Auf strategischer Ebene kann in dieser Unterrichtssequenz die Strategie „Be conventionally indirect“ (Strategie 3.1.1, s. *Abbildung 21*) entdeckt werden. Einerseits möchte die Lehrerin die Handlung auf eine direkte Art und Weise realisieren, andererseits aber auch indirekt vorgehen, um das negative Gesicht des Schülers zu wahren. Sie realisiert eine Bitte, wobei eindeutig ist, dass sich die Frage nicht auf die Fähigkeiten der Lehrerin bezieht, sondern auf ihre Absicht, das Blatt Papier zu bekommen. Dass der Schüler diese Frage automatisch als eine Bitte wahrnimmt, zeugt auch davon, dass dieser Frage die konventionelle Bedeutung einer Bitte zukommt.

Auf der Formulierungsebene gelten die Höflichkeitsformel „bitte“ und das Modalverb „können“ als höflichkeitsrelevante Elemente. Auf der Ebene der interaktiven Einbettung lässt sich die Realisierung der Sprechhandlung des Dankens als eine Kompensationsstrategie (vorher musste die Lehrerin den Handlungsraum des Schülers durch die Entfernung des Blattes beeinträchtigen) und somit als ein weiterer Ausdruck sprachlicher Höflichkeit deuten (s. Zeile 12).

Der folgende Überblick zeigt die höflichkeitsrelevanten Merkmale in der obigen Unterrichtssequenz:

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Fragesatz • Höflichkeitsformel „bitte“ • Modalverb „können“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Ersatz der Sprechhandlung des Kritisierens mit einer indirekten Bitte • konventionelle Indirektheit bei der Realisierung der Bitte • Realisierung der Sprechhandlung des Dankens 	<ul style="list-style-type: none"> • negative Höflichkeitsstrategie „Be conventionally indirect“ (3.1.1)

Abbildung 32: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 2

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Die Videoaufzeichnung wurde auch bei dieser Unterrichtssequenz angehalten und somit als relevant für die Reflexion eingestuft (s. 8.12 im Anhang, Äußerung (6)). Die Versuchsperson kommentierte ihren Sprachgebrauch nicht, sondern beschrieb, was ihr in dieser Situation durch den Kopf gegangen ist. Sie betrachtete diese Situation als eine Fortsetzung der früheren störenden Tätigkeit eines anderen Schülers. Diesbezüglich berichtete sie darüber, was auf dem Blatt zu lesen war.

An dieser Stelle soll auf das Dilemma der Versuchsperson hingewiesen werden, das sie während des lauten Erinnerns betonte: Einerseits wollte sie Wörter an die Tafel schreiben, was aber wegen der Leinwand nicht möglich war. Da Hinweise an die Tafel nicht geschrieben werden konnten, entschied sich die Lehrerin dafür, einer Schülerin mit Fragen bei der Erschließung der Bedeutung des Wortes „Verlegenheit“ zu helfen. Der Prozess dieser Bedeutungserschließung musste durch die Disziplinierungsmaßnahme unterbrochen werden.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Den Äußerungen wurden verschiedene Sprechhandlungen zugeordnet. Auffallend ist dabei, dass die indirekte Bitte als eine Aufforderung und ein Befehl aufgefasst wird. Die Sprechhandlung des Dankens wird auch mit weiteren Sprechhandlungen verbunden. Sie wird auch als Bestätigung und Zustimmung, aber auch als Lob gedeutet, da der Schüler keinen Widerstand geleistet hat.

An einer späteren Stelle der Befragung sollte die Versuchsperson begründen, warum sie die Sprechhandlung des Lobens angegeben hat. Sie sagte, dass die Danksagung auch als Lob auffasst, das sich auf das angemessene und gehorsame Verhalten des Schülers bezog.

1	L:	Lilla was wünscht sich (.) die sängerin in diesem lied-
2	S (Lilla):	oh (0.3) weiß nicht- (0.3)
3	L:	in welcher strophe finden wir?
4	S (Lilla):	oh zweite
5	L:	genau, in der zweiten strophe, ihre wünsche,
6	S (Lilla):	und (0.3) verlegenheit
7	L:	verlEgenheit, was bedeutet verlegenheit- (.) (Inzwischen geht die
8		Lehrerin zur Bank von Sanyi.)
9		(zu Sanyi): Sanyi kann ich bitte dieses blatt papier haben?
10	S (Sanyi):	ja. (Sanyi gibt der Lehrerin das Blatt. Er vermeidet den
11		Blickkontakt mit der Lehrerin und lacht.)
12	L:	danke schön, (.) so verlegenheit- ich bin ganz verlegen;
13		zavarodottság összezavartság ich bin ganz verlegen össze vagyok
14		zavarodva- (Inzwischen geht die Lehrerin zur Tafel zurück.)

Bestätigung, Danken, Lob,
Zustimmung

Aufforderung, Befehl

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die markierten Äußerungen wurden von der Versuchsperson als angemessen („fünf“ auf der Skala) bewertet.

UNTERRICHTSSEQUENZ 3

Termin der Videoaufzeichnung: 14. März 2017, Stunde 5

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

17:10-17:24 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 5, Unterrichtseinheit 2; s. 8.11 im Anhang)

Beschreibung der Situation: In der Stunde findet eine Diskussion zum Thema „Gerechtigkeit in der Schule“ im Plenum statt. Diesbezüglich wird auch das Thema „Bewertung und Noten in der Schule“ thematisiert. Dabei leitet die Lehrerin die Diskussion mit verschiedenen Fragen und die Lernenden äußern ihre Gedanken zum Thema. Anschließend gibt die Lehrerin der Gruppe die folgende Rückmeldung.

Transkript:

1 L: hu. danke schön ich bin ganz öh glücklich dass ihr öh eure
2 meinungen mitgeteilt habt, wir haben also angefangen wieder öh
3 in richtung traumschule einen schritt zu gehen, und heute haben
4 wir zwei präsentationen, (Die Lehrerin gestikuliert mit den
5 Händen.)

Die Stunde geht mit zwei Präsentationen von zwei Schülerinnen zum Thema „Meine Traumschule“ weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 3:

Diese Unterrichtssequenz wurde als Beispiel für die Realisierung der Sprechhandlung des Lobens ausgewählt. Als Auslöser für die positive Rückmeldung gilt die hervorragende Leistung der Lernenden, in diesem Fall die Mitteilung der Meinungen zum Thema „Gerechtigkeit in der Schule“. Die Lehrerin bedankt sich bei den Lernenden für den Gedankenaustausch und realisiert ein indirektes Lob (s. Zeilen 1-2), wobei sie über ihre Freude berichtet (s. Zeile 1). Bei den Lernenden gibt es keine Reaktion im interaktionalen Bereich.

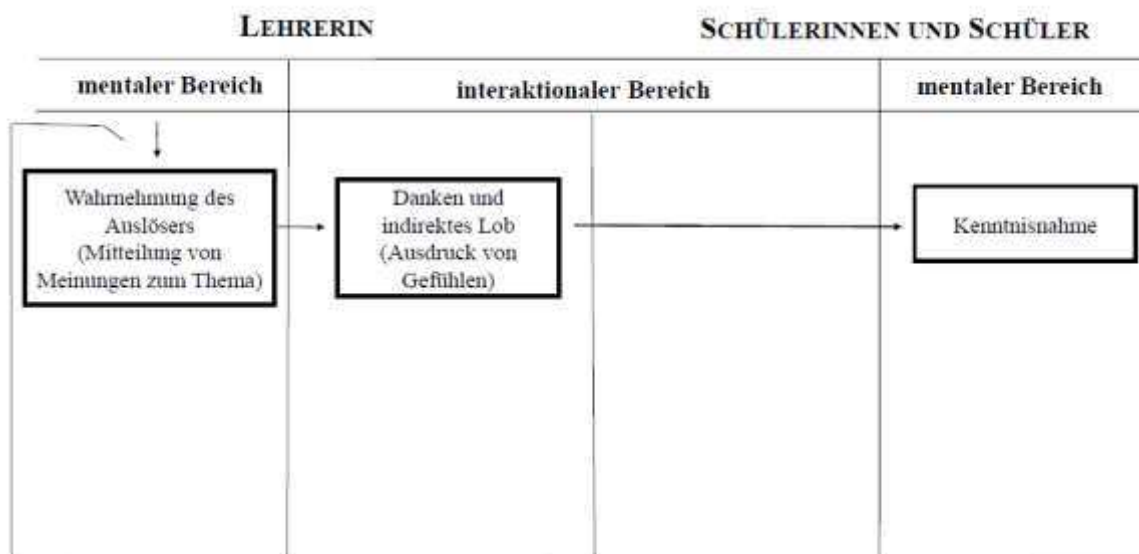


Abbildung 33: Handlungsmuster *Lob* zur Unterrichtssequenz 3 von Versuchsperson „A“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 3:

Bereits die Realisierung des Dankens als erste Reaktion auf die Mitteilung von Meinungen gilt als ein Akt der Höflichkeit (s. Zeile 1). Das Lob wird hier indirekt realisiert, indem die Lehrerin ihre Freude ausdrückt (s. Zeilen 1-2). Hier wird die positive Höflichkeitsstrategie „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1, s. *Abbildung 20*) angewandt, wobei es nicht um konkrete Geschenke geht, sondern um die Befriedigung des Bedürfnisses der Lernenden nach Wertschätzung.

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Dankesbezeugung • Adjektiv „glücklich“ zum Ausdruck von Freude • Gradpartikel „ganz“ zur Intensivierung des Gefühlsausdrucks 	<ul style="list-style-type: none"> • Realisierung der Sprechhandlung des Dankens • Realisierung eines indirekten Lobs (Ausdruck der Freude) 	<ul style="list-style-type: none"> • positive Höflichkeitsstrategie: „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1)

Abbildung 34: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 3

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Die Videoaufzeichnung wurde auch an dieser Stelle angehalten (s. 8.12 im Anhang, Äußerung (6)). Die Versuchsperson drückte ihre Zufriedenheit aus, da sie der Meinung war,


dass das Gespräch mit den Lernenden erfolgreich war. In Bezug auf die Sozialform hob sie sowohl Vorteile als auch Nachteile hervor: An der Plenumarbeit nahmen nämlich die Schülerinnen aktiver teil, die Schüler brachten nicht so viele Ideen zum Thema. Diesbezüglich wies sie darauf hin, dass es in dem Bereich noch weiterer Entwicklung bedarf, damit sie die ganze Gruppe zur Mitarbeit im Plenum motivieren kann.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Der Äußerung wurden die Sprechhandlungen der Bestätigung, der Ermutigung und des Lobs zugeordnet. Außer dem Lob war das Ziel der Versuchsperson, die aktive Teilnahme der Lernenden zu bestätigen und damit zu zeigen, dass sie weiterhin so aktiv mitarbeiten sollen.

An einer späteren Stelle der Befragung fügte die Probandin hinzu, dass sie sich hier über ihre Gefühle äußerte, woraus sich auf ihre Absicht zum Loben schließen lässt.

1	L:	hu. danke schön ich bin ganz öh glücklich dass ihr öh eure
2		meinungen mitgeteilt habt, wir haben also angefangen wieder öh
3		in richtung traumschule einen schritt zu gehen, und heute haben
4		wir zwei präsentationen, (Die Lehrerin gestikuliert mit den
5		Händen.)



Bestätigung, Ermutigung, Lob

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

In der transkriptionsbasierten Befragung II wurde die Äußerung mit einer „vier“ bewertet. Die Versuchsperson fügte hierfür hinzu, dass sie die Lernenden gerne noch mehr gelobt hätte und noch mehr die neuen und interessanten Aspekte hervorgehoben hätte, die die Lernenden in der Diskussion thematisierten.

Analyse aus der Perspektive der Lernenden:

Diese Unterrichtssequenz wurde im Rahmen der videobasierten schriftlichen Befragung von den Lernenden angeschaut (für die Transkription der Unterrichtssequenz und die dazu formulierten Fragen s. 8.10 im Anhang). An der Befragung nahmen zehn Lernende teil.

In der ersten Frage sollten die Lernenden ankreuzen, welche Sprechhandlung sie im Fall der transkribierten Äußerung der Lehrperson für relevant halten. Dabei konnten mehrere Optionen angekreuzt werden. Die Sprechhandlung des Dankens wurde insgesamt achtmal, die des Lobens fünfmal, die der Bewertung viermal und die der Ermutigung dreimal angekreuzt.

Daraus kann gefolgert werden, dass die Lernenden diese Äußerung eher als Dankesbezeigung und weniger als Lob wahrnehmen.

Was die Wirkung der Äußerung anbelangt, konnten die Antworten in drei Kategorien gruppiert werden. Dabei wird in Klammern geschrieben, wie viele Lernende diese Antwort gaben:

- Die Lehrerin realisierte eine nette Äußerung, aber diese übte keine besondere Wirkung aus (zwei Lernende).
- Die Äußerung übte eine neutrale Wirkung aus (drei Lernende).
- Die Äußerung hatte eine positive Wirkung (fünf Lernende).

In Bezug auf die positive Wirkung wurden häufiger Gefühle erwähnt, die diese Äußerung auslöste (z. B. gute Gefühle, gute Laune usw.).

In der dritten Frage konnten die Lernenden notieren, welche Gefühle und Gedanken sie zu dieser Äußerung haben. Hierfür konnten zwei Kategorien gebildet werden:

- Es war eine nette und höfliche Äußerung (drei Lernende).
- Mit der Äußerung werden positive Gefühle und Gedanken assoziiert (z. B. Es ist gut, dass die Lehrerin die Arbeit der Lernenden anerkennt. / Die Äußerung ist ein Zeichen dafür, dass die Lehrerin mit ihren Lernenden kooperieren möchte.) (sieben Lernende).

In Bezug auf die sprachliche Höflichkeit kreuzte die überwiegende Mehrheit der Lernenden (acht Personen) die „Fünf“ an und bewertete somit diese Äußerung als sprachlich höflich.

UNTERRICHTSSEQUENZ 4

Termin der Videoaufzeichnung: 14. März 2017, Stunde 5

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

19:17-20:07 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 5, Unterrichtseinheit 3; s. 8.11 im Anhang)

Beschreibung der Situation: In der Stunde präsentieren zwei Schülerinnen zum Thema „Meine Traumschule“. Während die erste vortragende Schülerin (Betti) die Präsentation am Computer vorbereitet, gibt die Lehrerin der Gruppe ihre Aufgabe bekannt. Inzwischen gibt es einen kleineren Lärm in der Gruppe. Darauf reagiert die Lehrerin, bevor die Schülerin die Präsentation anfangen möchte.

Transkript:

- 1 L: also die aufgabe für die anderen ist wie immer, zu beWerten,
2 (.) nach unseren vier kriterien- (0.2) das geht ja. ich setze
3 mich auch hier hin, (0.8)
4 S (Betti): (zu einem Mitschüler, Zoli) elhúzod a ^függönyt
5 L (zu Zoli): ganz vorsichtig Zoli ja, (0.3) sehr gut. (0.3) perfekt.
6 (0.10) (Zoli zieht den Vorhang zu.)
7 L (zu Tomi): (Die Lehrerin stemmt ihre Hände in die Hüften.) so. Tomi.
8 (0.2) pAssen wir auf.
9 (Tomi schaut der Lehrerin zu. Nachher werden Tomi und die
10 neben ihm sitzenden Schüler still.)
11 (Die Lehrerin setzt sich hin.)

Die Stunde geht mit der Präsentation weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 4:

In der Unterrichtssequenz 4 ist der Auslöser der Reaktion der Lehrerin die fehlende Aufmerksamkeit des Schülers. Sie spricht ihn an und fordert ihn auf, der kommenden Präsentation zuzuhören (s. Zeilen 7-8). Der Schüler nimmt diese Aufforderung wahr und bleibt still. Die folgende Abbildung veranschaulicht das sprachliche Handlungsmuster zu dieser Unterrichtssequenz:

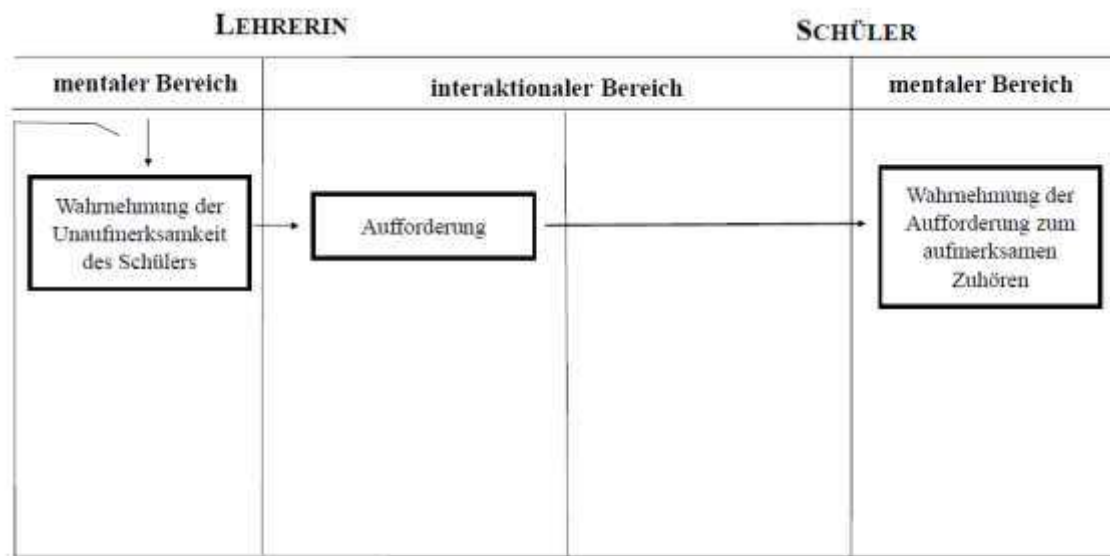


Abbildung 35: Handlungsmuster *Kritik* zur Unterrichtssequenz 4 von Versuchsperson „A“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 4:

Auch in dieser Unterrichtssequenz wird die Sprechhandlung des Kritisierens durch eine Aufforderung ersetzt. Diese wird durch die Interjektion „so“ als Vorlaufelement und die Anrede eingeleitet. Die Lehrerin fordert den Schüler nicht im Singular auf, sondern verwendet die „wir“-Form, wodurch das Gemeinschaftsgefühl betont wird. Im Sinne der Höflichkeitstheorie von Brown/Levinson (1987) lässt sich diese Aufforderung als eine positive Höflichkeitsstrategie betrachten, wodurch die Lehrerin die potenzielle Gesichtsbedrohung zu reduzieren versucht. Die Absicht der Lehrerin, den Schüler in die Aktivität einzubeziehen, wird ersichtlich. Hierfür wird die positive Höflichkeitsstrategie „Include both H and S in the activity“ verwendet (Strategie 2.2.4, s. *Abbildung 20*).

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Aufforderung mit „wir“-Form 	<ul style="list-style-type: none"> • Interjektion „so“ und Anredeform als Vorlaufelemente • Ersatz der Kritik mit einer Aufforderung 	<ul style="list-style-type: none"> • „Include both H and S in the activity“ (Strategie 2.2.4)

Abbildung 36: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 4

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Während des lauten Erinnerns wurde auch diese Unterrichtssequenz kommentiert (s. 8.12 im Anhang, Äußerung (21)). Während der Befragung lächelte die Versuchsperson und sagte, dass diese Art von Aufforderung, die mit einer Anredeform kombiniert ist, bei ihr typisch ist. Damit verfolgt sie das Ziel, den jeweiligen Schüler dazu zu bewegen, dass er sich konzentriert.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Bei der Reflexion dieser Äußerung wurden die Sprechhandlungen der Ankündigung, Anweisung, Aufforderung und des Befehls als relevant befunden. Die Versuchsperson wies darauf hin, dass sie dieser Äußerung aus dem Grund die Sprechhandlungen der Ankündigung und Anweisung zuordnete, weil sie damit ein eindeutiges Zeichen für den Anfang einer nächsten Aufgabe geben wollte. Sie betonte, dass es in diesem Fall um keinen Tadel ging.

- 1 L: also die aufgabe für die anderen ist wie immer, zu beWerten,
2 (.) nach unseren vier kriterien- (0.2) das geht ja. ich setze
3 mich auch hier hin, (0.8)
4 S (Betti): (zu einem Mitschüler, Zoli) elhúzod a ^függönyt
5 L (zu Zoli): ganz vorsichtig Zoli ja, (0.3) sehr gut. (0.3) perfekt.
6 (0.10) (Zoli zieht den Vorhang zu.)
7 L (zu Tomi): (Die Lehrerin stemmt ihre Hände in die Hüften.) so. Tomi.
8 (0.2) pAssen wir auf.
9 (Tomi schaut der Lehrerin zu. Nachher werden Tomi und die
10 neben ihm sitzenden Schüler still.)
11 (Die Lehrerin setzt sich hin.)

Ankündigung, Anweisung,
Aufforderung, Befehl

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die Lehrerin bewertete ihre Äußerung mit einer „Fünf“ und sagte im Rahmen der Befragung, dass sie wieder ähnlich reagieren würde. Sie erwähnte an dieser Stelle wieder, dass ihr Ziel war, dass den Lernenden bewusst wird, dass sie sich jetzt auf die Präsentation konzentrieren sollen.

UNTERRICHTSSEQUENZ 5

Termin der Videoaufzeichnung: 14. März 2017, Stunde 5

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

24:34-26:30 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 5, Unterrichtseinheit 3; s. 8.11 im Anhang)

Beschreibung der Situation: Nach der Präsentation kann die vortragende Schülerin (Betti) zwei Personen aus der Gruppe wählen, die ihre Präsentation bewerten. Die Schülerin wählt Ági und Peti aus. Die Lehrerin bedankt sich für ihre Rückmeldungen und bewertet die Präsentation ebenfalls. Die Bewertung der Lehrerin wird zweimal unterbrochen. Zuerst hat die vortragende Schülerin (Betti) einige technische Probleme mit dem USB-Stick, dann verhält sie sich unruhig, worauf die Lehrerin reagiert.

Transkript:

1	L (zur Gruppe):	gut; danke schön für die bewertungen für die
2		rückmeldungen auch,
3	(zu Betti)	und auch für deine präsentation, Betti, ich bin öh mit
4		Ági und Peti auch einverstanden, das war eine eine sehr
5		gut zusammengestellte präsentation, mit schönen bildern,
6		du hast dich öh auch
7	S (Betti):	de engedélyt kell kérni <i>(Inzwischen möchte die Schülerin</i>
8		<i>ihren USB-Stick aus dem Computer ausziehen.)</i>
9	L (zu Betti):	DA ist es schon <i>(Die Lehrerin lächelt.)</i> (0.11) brauchst
10		du hilfe Betti?
11	S (Betti):	ich kann es nicht (0.2) rausziehen
12	L (zu Betti):	ich versuche es auch <i>(Die Lehrerin geht zum Computer und</i>
13		<i>hilft der Schülerin.)</i>
14	S (Betti):	így nem lesz jó
15		<i>(Der Lehrerin gelingt es, den USB-Stick aus dem Computer</i>
16		<i>auszuziehen.) ((Die Gruppe lächelt.))</i>
17	L (zu Betti):	so setz dich also ruhig hin, (0.2) ich hab meine
18		bewertungen angefangen, es hat mir auch sehr gefallen,
19	L (zu Betti):	bist du ^aufgeregt?
20	S (Betti):	ja am beginn ich war weil ich (0.4) <i>(Die Schülerin setzt</i>
21		<i>sich hin.)</i>
22		weil ich habe es öh vor der stunde nicht durchgelesen;
23	L (zu Betti):	also du hast es noch früher zusammengestellt.
24	S (Betti):	ja.
25	L (zu Betti):	aber trotzdem war es sehr gut denn die stichworte haben
26		dir auch viel geholfen, es gab ein paar öh grammatische
27		fehler, und lexikalische ein wenige, aber war gar nicht
28		störend, also wir konnten verstehen, alles verstehen,
29		was du sagst, geb dir dafür auch eine fünf, danke schön
30		für deine präsentation, und Ági jetzt bist DU dran,

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 5:

Wie es aus dem Transkript ersichtlich wird, realisiert die Lehrerin ihre Rückmeldung nicht in einem einzigen Redebeitrag, wodurch auch das rekonstruierte Handlungsmuster eine höhere Komplexität aufweist (s. *Abbildung 37*). Der Eintritt in das Handlungsmuster wird durch die mündliche Präsentation einer Schülerin aus der Gruppe ausgelöst. Nach der Präsentation geben zwei Lernende der vortragenden Schülerin Rückmeldung. Die erste Reaktion der Lehrerin ist, dass sie sich für diese Rückmeldungen und die Präsentation bedankt (s. Zeile 3) und die positiven Merkmale der Präsentation hervorhebt (s. Zeilen 4-6). Die Schülerin nimmt die positive Rückmeldung wahr, aber ihre Aufmerksamkeit ist von technischen Problemen abgelenkt (sie kann den USB-Stick aus dem Computer nicht herausziehen) (s. Zeilen 7-16). Die Lehrerin geht auf das Problem ein und hilft der Schülerin. Nach diesem Zwischenfall setzt sie den Gedankengang fort, aber da die Schülerin noch immer nicht zuzuhören scheint, stellt sie eine Frage in Bezug auf ihren Gefühlszustand (s. Zeile 19). Sie gibt Gründe für ihre Aufgeregtheit an (s. Zeilen 20-22), woraufhin die Lehrerin ihr Lob ausdrückt (s. Zeilen 25-26). An dieser Stelle werden auch einige kritisierende Äußerungen realisiert (s. Zeilen 26-28). Am Ende des Handlungsmusters wird die Note bekannt gegeben und die Lehrerin bedankt sich erneut für die Präsentation (s. Zeilen 29-30). Die Schülerin reagiert auf die positive Rückmeldung und die Note mit einem Lächeln.

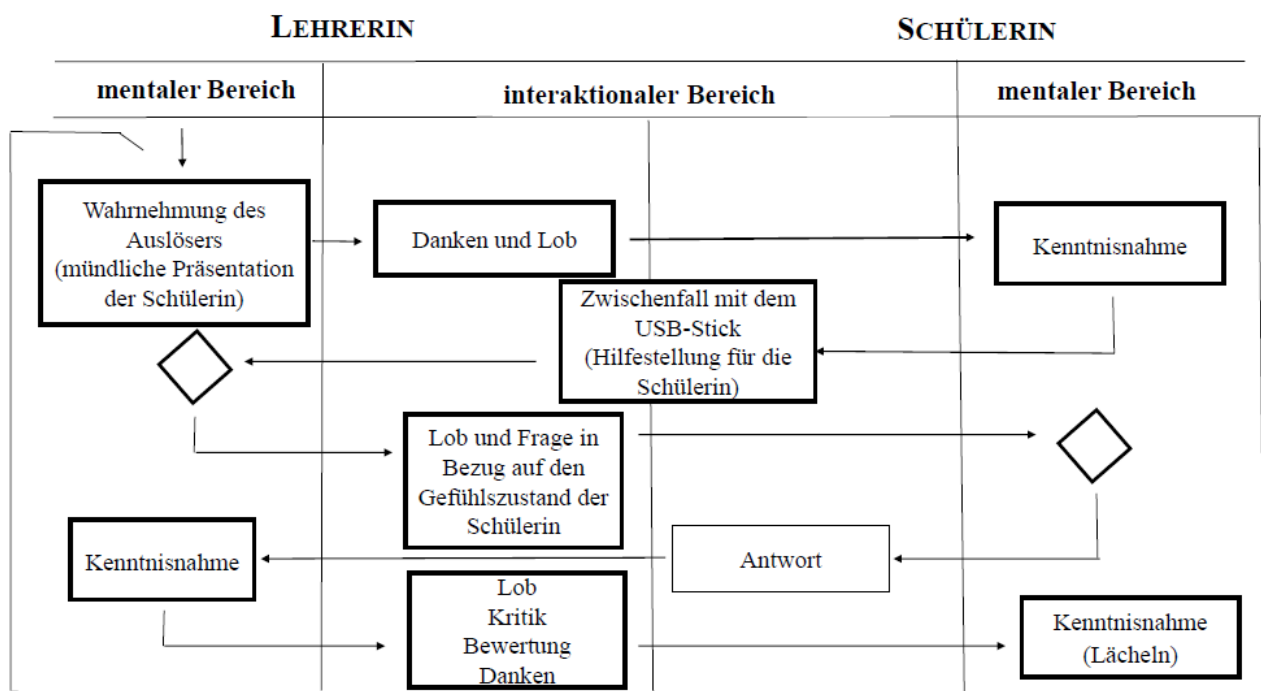


Abbildung 37: Handlungsmuster Lob zur Unterrichtssequenz 5 von Versuchsperson „A“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 5:

Der Rückmeldung für die Präsentation geht die Realisierung der Sprechhandlung des Dankens voraus (s. Zeile 3), was bereits als ein Höflichkeitsakt zu betrachten ist. Die Lehrerin drückt ihr Einverständnis mit den zwei Lernenden aus, die die Präsentation ebenso positiv bewertet haben (s. Zeile 4). Hierfür wird ein direktes Lob realisiert, wobei positive Merkmale der Präsentation in den Fokus gestellt werden (s. Zeilen 4-6) (z. B. Wertungsausdrücke wie „sehr gut zusammengestellt“ und „schön“). Bei einer solchen Positivbewertung wird die positive Höflichkeitsstrategie „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1, s. *Abbildung 20*) angewandt, wobei in diesem Fall der Schülerin Wertschätzung erteilt wird. Dieser Bewertung folgt ein technischer Zwischenfall, wobei die Lehrerin auf die momentanen Bedürfnisse der Schülerin eingeht: Im Sinne der Höflichkeitsstrategie „Assert or presuppose S’s knowledge of and concern for H’s wants“ (Strategie 2.2.1, s. *Abbildung 20*) schenkt sie der Schülerin Aufmerksamkeit und stellt die Frage, ob sie Hilfe braucht (s. Zeilen 9-10). Die Lehrerin greift den früheren Gedankengang auf und möchte weiterhin eine positive Rückmeldung erteilen, aber die Schülerin ist noch nicht in der Lage, aufmerksam zuzuhören. Die Lehrerin berücksichtigt wieder die momentanen Bedürfnisse der Schülerin und stellt hierfür eine Frage in Bezug auf ihren Gefühlszustand (s. Zeile 19). Dabei wird wieder die Strategie 2.2.1 angewandt.

Die Schülerin gibt zu, dass sie am Anfang der Präsentation aufgeregt war. Die Lehrerin kommt hierfür der eventuellen Unzufriedenheit der Schülerin entgegen, indem sie wieder hervorhebt, dass die Präsentation sehr gut war (s. Zeile 25). Dem Ausdruck des direkten Lobes folgen einige kritische Anmerkungen in Bezug auf grammatische und lexikalische Fehler. Die potenzielle Gesichtsbedrohung wird hierfür mit Minimalisierung reduziert (z. B. „ein paar“, „ein wenige“) (s. Zeilen 26-27) (vgl. negative Höflichkeitsstrategie 3.3.2 „Minimize imposition“, s. *Abbildung 21*). Das gesichtsbedrohende Potenzial wird auch dadurch abgemildert, dass darauf hingewiesen wird, dass die Fehler zu keinem Unverständnis geführt haben („gar nicht störend“, „alles verstehen“, s. Zeilen 27-29). Am Ende wird die Schülerin über die Note informiert und die Lehrerin bedankt sich wieder für die Präsentation (s. Zeilen 29-30).

Aus dieser Unterrichtssequenz wird ersichtlich, dass eine mündliche Rückmeldung eine komplexe Struktur aufweisen kann, wobei es zur Realisierung unterschiedlicher Sprechhandlungen kommen kann (z. B. Loben, Kritisieren, Danken, Fragen). In dieser Unterrichtssequenz liegt der Schwerpunkt auf der Sprechhandlung des Lobens, die nicht nur

in einem einmaligen Redebeitrag, sondern in mehreren Schritten realisiert werden kann und sich mit weiteren Sprechhandlungen verflechten kann (z. B. Danken). Ferner ist zu beobachten, dass im Fall einer Rückmeldung auch Kritik ausgedrückt wird. Dabei werden kritisierende Äußerungen zwischen zwei lobenden oder dankenden Äußerungen realisiert.

Die höflichkeitsrelevanten Merkmale lassen sich in der folgenden Tabelle zusammenfassen:

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Wertungsausdrücke (z. B. „gut zusammengestellt“, „schön“) • Intensivierung mit dem Adverb „sehr“ (z. B. „sehr gut zusammengestellt“) • Minimalisierung beim Ausdruck von Kritik durch die Pronomen „ein paar“ und „ein wenig“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechhandlung des Dankens (am Anfang und am Ende) • direktes Lob (mehrmals) • Frage (in Bezug auf die Notwendigkeit von Hilfe und den Gefühlszustand der Schülerin) • Realisierung der Sprechhandlung des Kritisierens zwischen zwei lobenden Äußerungen 	<p>positive Höflichkeitsstrategien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)” (Strategie 2.3.1) • „Assert or presuppose S’s knowledge of and concern for H’s wants“ (Strategie 2.2.1) <p>negative Höflichkeitsstrategie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Minimize imposition“ (Strategie 3.3.2)

Abbildung 38: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 5

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Bei dieser Unterrichtssequenz wurde die Videoaufzeichnung zweimal von der Versuchsperson angehalten. Als die präsentierende Schülerin wegen eines technischen Problems der Bewertung der Lehrerin nicht zuhören konnte, hielt sie für wichtig, dass sie abwartet, bis die Schülerin den USB-Stick entfernt und sich völlig auf die Rückmeldung konzentrieren kann. Ihrer Ansicht nach gibt es solche Lehrpersonen, die in einer ähnlichen Situation eine kritische Bemerkung hinzugefügt hätten. Sie ist aber der Meinung, dass eine Lehrperson in solchen Situationen als Vorbild fungieren sollen: Sie soll den Lernenden zeigen, dass es wichtig ist, einander zu respektieren und einander Aufmerksamkeit zu schenken (s. dazu 8.12 im Anhang, Äußerung (22)).

Die Aufzeichnung wurde auch in dem Moment angehalten (s. dazu 8.11 im Anhang, Äußerung (23)), als die Lehrerin wieder begann, Rückmeldung für die Präsentation zu geben. Die vortragende Schülerin war jedoch noch immer nicht in der Lage, aufmerksam zuzuhören. Die Lehrerin entschied sich wieder dafür, mit der Bewertung aufzuhören und das Bedürfnis der Schülerin nach Mitteilung zu berücksichtigen. Daher stellte sie eine Frage über den Gefühlszustand der Schülerin („Bist du aufgeregt?“, s. Zeile 19). Es war ihr nämlich bewusst, dass diese Schülerin eher unruhig ist. In dem Moment erkannte sie, dass es wichtiger war, der Schülerin eine Möglichkeit für die Mitteilung von ihren Gefühlen einzuräumen, als Rückmeldung zu geben. Die Versuchsperson zog hierfür die Konsequenz, dass es in der Zukunft wichtig wäre, nach der Präsentation den Lernenden zu ermöglichen, sich über ihre eigenen Eindrücke und Erlebnisse zu äußern.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Den markierten Äußerungen wurden die Sprechhandlungen der Bewertung und des Lobens zugeordnet. Das Lob bezog sich auf die Präsentation und die Leistung der Schülerin. Die Lehrerin wollte die Schülerin in einem Redebeitrag loben, ihr Lob wurde jedoch zweimal unterbrochen. Die Versuchsperson schrieb in Klammern auch die Sprechhandlung der Ermutigung hinzu, weil sie mit diesen Äußerungen die Schülerin motivieren wollte. Dementsprechend soll sie auch in der Zukunft auf diesem Niveau arbeiten.



Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die Äußerungen wurden auf der Skala der sprachlichen Angemessenheit mit einer „Vier“ bewertet. Hierfür wies die Versuchsperson auf ihr Dilemma hin und berichtete darüber, dass sie Unsicherheiten in Bezug auf die Problematik hat, inwieweit Fehler nach einer Präsentation korrigiert werden sollen. Sie hob hervor, dass ihrer Ansicht nach die beste Lösung wäre, die Fehler der Lernenden individuell zu korrigieren. Damit wollte sie jedoch während dieser Unterrichtseinheit nicht mehr so viel Zeit verbringen. Ihre Bewertung wurde auch damit begründet, dass sie noch mehr lobende Äußerungen hätte realisieren müssen.

UNTERRICHTSSEQUENZ 6

Termin der Videoaufzeichnung: 14. März 2017, Stunde 5

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

27:04-27:46 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 5, Unterrichtseinheit 3; s. 8.11 im Anhang)

Beschreibung der Situation: In der Stunde gibt es eine zweite Präsentation zum Thema „Meine Traumschule“. Bevor die Schülerin (Ági) die Präsentation anfangen möchte, gibt es einen kleineren Lärm in der Gruppe, worauf die Lehrerin reagiert.

Transkript:

1 L (zur Gruppe): wer möchte noch übrigens diese möglichkeit
2 ausnutzen? (0.2) diese möglichkeit der
3 präsentation; für eine gute note- möchte noch
4 jemand? (0.7) Anna wird noch das machen, sie kommt
5 am montag, (Die Lehrerin geht zu einer Bank.)
6 S (Ági): öh: (Die vortragende Schülerin führt technische
7 Vorbereitungen zur Präsentation durch.)
8 L: ja. (Die Lehrerin setzt sich hin.)
9 S (Ági): so ich möch
10 L (zu Ági): ein moment,
11 L (zu Tomi und Peti): **Tomi, Peti, ZUhören.** (Die Lehrerin schaut den zwei
12 Schülern zu und zeigt mit der Hand auf die
13 Präsentation hin. Die zwei Schüler nehmen den
14 Blickkontakt mit der Lehrerin auf und werden
15 still.)
16 S (Ági): ich möchte über die ideale schule sprechen.

Die Stunde geht mit der Präsentation weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 6:

Die Tiefenstruktur der obigen Unterrichtssequenz ähnelt der des Handlungsmusters von Unterrichtssequenz 4 (s. *Abbildung 35*). Auch in diesem Fall nimmt die Lehrerin die Unaufmerksamkeit von zwei Schülern in der Gruppe wahr, woraufhin sie sie auffordert, der kommenden Präsentation zuzuhören. Es kommt keine verbale Reaktion von den zwei Schülern; sie bleiben still.

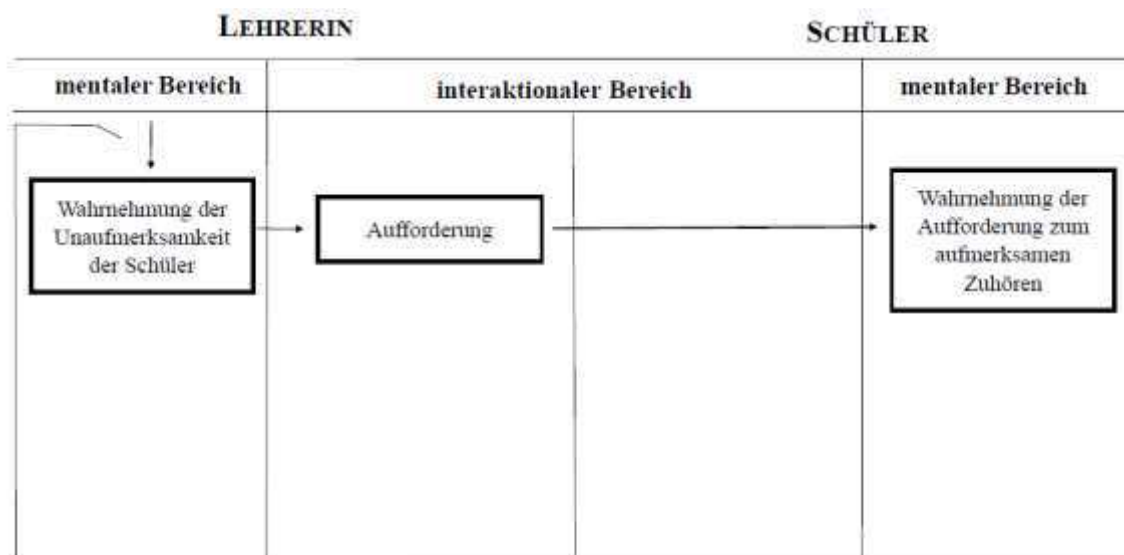


Abbildung 39: Handlungsmuster *Kritik* zur Unterrichtssequenz 6 von Versuchsperson „A“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 6:

In der obigen Unterrichtssequenz geht die Lehrerin on record vor, d.h. sie realisiert die Aufforderung im Einklang mit den Griceschen Maximen (s. Zeile 11). Da die Schülerin bereit ist, die Präsentation anzufangen und alle Teilnehmenden in der Gruppe zuhören, möchte sie ihre Handlung effizient durchführen. In diesem Fall ist es der Lehrerin wichtig, dass sie ihr Ziel erreicht und die Aufmerksamkeit der Schüler möglichst schnell auf die Präsentation gelenkt wird. Das gesichtsbedrohende Potenzial der Aufforderung wird dadurch reduziert, dass die Lehrerin ihre Lautstärke nicht erhöht.

Auf der Ebene der interaktiven Einbettung geht der Aufforderung eine Bitte an die präsentierende Schülerin voran (s. Zeile 10). Die Aufforderung wird durch leichte Handbewegungen begleitet (die Lehrerin zeigt auf die Präsentation hin).

Die folgende Tabelle veranschaulicht die höflichkeitsrelevanten Elemente:

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • direkte Aufforderung in Infinitivform • keine erhöhte Lautstärke 	<ul style="list-style-type: none"> • Bitte an die präsentierende Schülerin („ein Moment“) • Realisierung einer Aufforderung • nonverbale Signale (Handbewegung) 	on record Strategie (Strategie 1.1: „Non-minimization of face-threat“)

Abbildung 40: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 6

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Während des lauten Erinnerns wurde diese Unterrichtssequenz von der Versuchsperson kommentiert und damit als relevant für die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs eingestuft (s. 8.12 im Anhang, Äußerung (25)). Die Versuchsperson hob hervor, dass es wichtig ist, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, bevor die Präsentation oder die Stunde angefangen wird. Dementsprechend möchte sie die Lernenden auch dazu erziehen, dass sie abwarten, bis alle in der Gruppe vor dem Beginn der Präsentation still sind. An dieser Stelle wies sie auf ihr Dilemma hin, denn während der Reflexion meinte sie, dass sie vielleicht die präsentierende Schülerin hätte darum beten sollen, die Präsentation noch nicht anzufangen, da zwei Schüler noch nicht zuhören. Sie wollte jedoch die Schülerin mit solchen Instruktionen nicht mehr in Stress versetzen. Darum entschied sie sich eher dafür, die zwei Schüler aufzufordern. Ferner betonte sie, dass sie einen großen Wert darauf legt, dass sich die Lernenden Präsentationstechniken und auch ein angemessenes Benehmen während des Präsentierens aneignen (z. B. Körpersprache). Dies betrachtet sie als einen erzieherischen Aufgabenbereich.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Im Rahmen der transkriptionsbasierten Befragung wurden dieser Äußerung vier Sprechhandlungen zugeordnet, die auf der ergänzten Transkription zu sehen sind. Die Ankündigung wurde als relevant eingestuft, weil diese Äußerung den Anfang der Präsentation signalisiert. Die Äußerung wurde von der Versuchsperson auch als Anweisung betrachtet, weil angegeben wird, was die Aufgabe der Lernenden ist. Ferner kreuzte sie noch die Aufforderung, den Befehl und die Ermahnung an. Im Fall der Aufforderung und des Befehls fügte sie hinzu, dass sie zwischen ihnen keinen großen Unterschied sieht. Schließlich kreuzte sie beide Sprechhandlungen an, wobei sie sagte, dass auf diese Äußerung die Sprechhandlung des Aufforderns noch besser zutrifft.

1 L (zur Gruppe): wer möchte noch übrigens diese möglichkeit
2 ausnutzen? (0.2) diese möglichkeit der
3 präsentation; für eine gute note- möchte noch
4 jemand? (0.7) Anna wird noch das machen, sie kommt
5 am montag, (Die Lehrerin geht zu einer Bank.)
6 S (Ági): öh: (Die vortragende Schülerin führt technische
7 Vorbereitungen zur Präsentation durch.)
8 L: ja. (Die Lehrerin setzt sich hin.)
9 S (Ági): so ich möch
10 L (zu Ági): ein moment,
11 L (zu Tomi und Peti): Tomi, Peti, Zuhören. (Die Lehrerin schaut den zwei
12 Schülern zu und zeigt mit der Hand auf die
13 Präsentation hin. Die zwei Schüler nehmen den
14 Blickkontakt mit der Lehrerin auf und werden
15 still.)
16 S (Ági): ich möchte über die ideale schule sprechen.

Ankündigung, Anweisung,
Aufforderung, Befehl,
Ermahnung

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die Äußerung wurde auf der Skala der sprachlichen Angemessenheit mit einer „Drei“ bewertet. An dieser Stelle der Befragung wies die Probandin wieder darauf hin, dass diese Bewertung ihr Dilemma widerspiegelt. Sie war nämlich unsicher, ob sie vielleicht eher die Schülerin hätte darum bitten sollen, ein bisschen zu warten, bis die Schüler still sind. In der Zukunft würde sie eher diese Vorgehensweise wählen.

UNTERRICHTSSEQUENZ 7

Termin der Videoaufzeichnung: 14. März 2017, Stunde 5

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

32:08-32:55 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 5, Unterrichtseinheit 3; s. 8.11 im Anhang)

Beschreibung der Situation: Nachdem die vortragende Schülerin ihre Präsentation beendet hat, bedankt sich die Lehrerin dafür. Während der Präsentation haben zwei Schüler miteinander geplaudert, worauf die Lehrerin reagiert.

Transkript:

1	L (zu Ági):	vielen dank, Ági,
2	L (zur Gruppe):	liebe gruppe, habt ihr ^fragen an Ági? (0.3) habt ihr
3		fragen? (0.3)
4	(zu Tomi und Peti)	Tomi, Peti, habt IHR fragen? (Die Lehrerin steht auf.)
5		ihr habt sehr sehr viel diskutiert inzwischen; und das
6		stört ich glaube wahnsinnig.
7	L (zu Ági):	Ági hat es dich gestört, dass die jungs inzwischen
8		geplaudert haben? (Die Lehrerin schaut den zwei Schülern
9		zu. Die zwei Schüler vermeiden den Blickkontakt mit der
10		Lehrerin.)
11	S (Ági):	ein bisschen nicht so-
12	L:	ein bisschen
13	S (Peti):	=nem is beszéltünk tanárnő egy szót se; ¹
14	L:	also inzwischen während der präsentatiOn habt ihr schon
15		einiges;
16		also bitte schön, aufmerksamkeit (.) und respekt zeigen
17		für diejenige die gerade präsentiert- (.) so. wenn ihr
18		keine fragen habt, dann (.) kannst du auch zwei personen
19		wählen.
20		
21		(¹ Deutsche Übersetzung von Zeile 13:
22		=wir haben gar kein wort gesprochen frau lehrerin;)

Die Stunde geht damit weiter, dass die präsentierende Schülerin zwei Personen aus der Gruppe wählen kann, die die Präsentation bewerten.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 7:

In diesem Fallbeispiel tritt die Lehrperson nach der Wahrnehmung der fehlenden Aufmerksamkeit in das Handlungsmuster ein. In diesem Fall lässt sich auch ein anderer Auslöser – das unhöfliche Verhalten von zwei Schülern – identifizieren, da sich die zwei Schüler während der Präsentation miteinander unterhalten haben. Als erste Reaktion fragt die

Lehrerin die Gruppe, ob jemand eine Frage an die Vortragende hat (s. Zeilen 2-3). Dabei bezieht sie die zwei Schüler ein, die nicht zugehört haben und äußert ihre Kritik (s. Zeilen 4-6). Von den zwei Schülern kommt keine verbale Reaktion, sie schweigen.

Daraufhin fragt die Lehrerin die präsentierende Schülerin, ob das Verhalten sie gestört hat (s. Zeilen 7-8). Die Schülerin beantwortet die Frage der Lehrerin und äußert ihr Einverständnis (s. Zeile 11). Die Lehrerin wiederholt ihre Antwort (s. Zeile 12), woraufhin die Schülerin schweigt, aber der eine betreffende Schüler widerspricht (s. Zeile 13). Dies lässt sich als eine ungewöhnliche Reaktion seitens dieses Schülers betrachten. In den bisher dargestellten Handlungsmustern folgten nämlich der auffordernden oder kritisierenden Äußerung der Lehrperson keine verbale Reaktion von dem Schüler oder der Schülerin.

Die Lehrerin widerspricht dem Schüler und fordert die zwei Schüler auf, aufmerksam und respektvoll zu sein (s. Zeilen 14-16). Am Ende schweigen beide Schüler. Dieser Moment kann als der Austritt aus dem Handlungsmuster gekennzeichnet werden. Das sprachliche Handlungsmuster kann folgenderweise veranschaulicht werden:

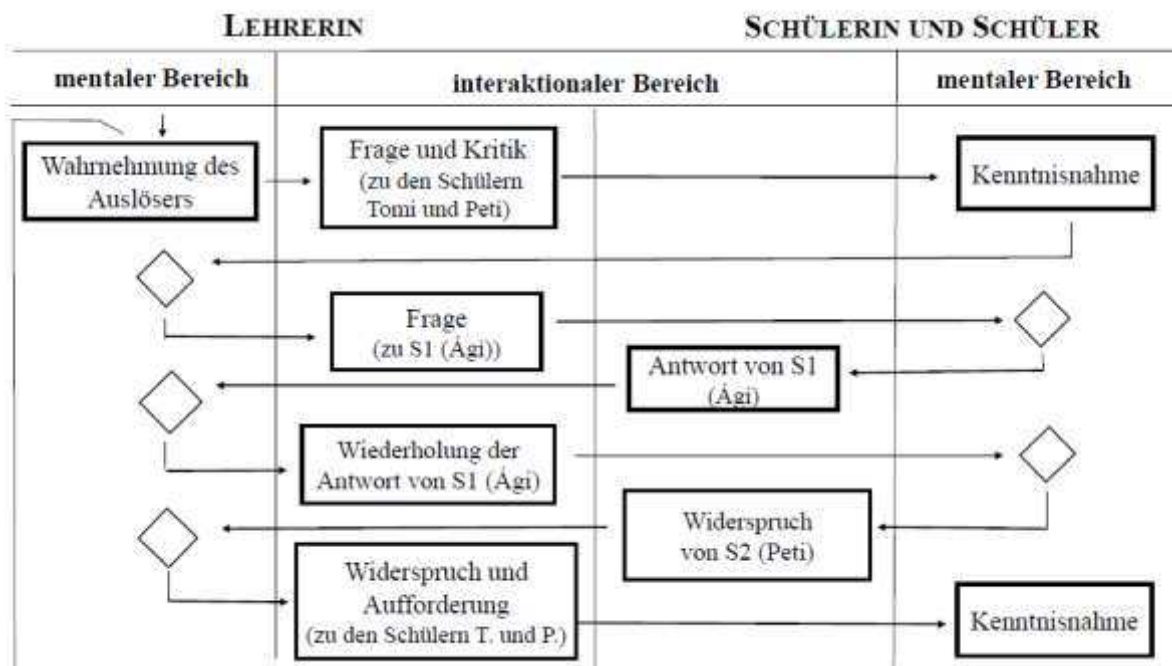


Abbildung 41: Handlungsmuster Kritik zur Unterrichtssequenz 7 von Versuchsperson „A“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 7:

Der ersten kritisierenden Äußerung der Lehrerin geht eine Frage an die ganze Gruppe voran (s. Zeilen 2-3). Erst im zweiten Schritt werden die zwei Schüler angesprochen. Dabei entfällt der direkte Ausdruck von Kritik zuerst; die Lehrerin erfragt von den Schülern, ob sie

eventuell Fragen zur Präsentation haben (s. Zeile 4). Dabei lässt sich die negative Höflichkeitsstrategie „Don't pressure/assume“ erkennen (Strategie 3.2, s. *Abbildung 21*), da die Lehrerin mit dieser Frage anscheinend Vermutungen anstellt: Aufgrund der Plauderei der Schüler geht sie davon aus, dass sie etwas mitteilen oder fragen wollen. Diese Frage lässt sich als ein zweites Vorlaufelement betrachten, die die kommende direkte Kritik vorbereitet.

Beim direkten Ausdruck von Kritik wird on record vorgegangen (s. Zeilen 5-6): Die Lehrerin weist explizit und eindeutig auf das unangemessene Verhalten der Schüler hin. Kritik wird mit den Adverbien „sehr“ und „wahnsinnig“ intensiviert. Die potenzielle Gesichtsbedrohung, die durch den Ausdruck der direkten Kritik hervorgerufen wird, wird mit einer negativen Höflichkeitsstrategie abgeschwächt. Die Äußerung „ich glaube“ gilt nach Brown und Levinson als eine negative Höflichkeitsstrategie. Die Lehrerin reduziert die Gesichtsbedrohung mit der Strategie „Don't pressure/assume“ (Strategie 3.2, s. *Abbildung 21*) und drückt aus, dass sie die volle Verantwortung für ihre Äußerung nicht übernimmt.

Im nächsten Schritt wird der Ausdruck von Kritik nicht mehr auf eine direkte Art und Weise fortgesetzt. Die Lehrperson bezieht die präsentierende Schülerin in das Gespräch ein und fragt nach, ob die Plauderei der Schüler sie gestört hat (s. Zeilen 7-8). Bei dieser Frage wird einerseits eine positive Höflichkeitsstrategie gegenüber der Schülerin angewandt (Strategie 2.3.1, „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“, s. *Abbildung 20*), da ihr Bedürfnis nach Achtung berücksichtigt wird. Diese Äußerung lässt sich aber auch als eine negative Höflichkeitsstrategie gegenüber den Schülern interpretieren (Strategie 3.4.1, „Apologize“, s. *Abbildung 21*). Die Lehrperson versucht die Gesichtsbedrohung dadurch abzumildern, dass sie die Relevanz und die Daseinsberechtigung der Kritik begründet: Sie drückt nicht nur ihre eigene Meinung aus, sondern fragt auch nach der Meinung der präsentierenden Schülerin.

Der eine von den zwei betroffenen Schülern leugnet, dass sie sich während der Präsentation unterhalten haben (s. Zeile 13). Die Reaktion seitens der Lehrerin auf die Widerrede des Schülers bedeutet wiederum eine potenzielle Gesichtsbedrohung. Diese wird mit der negativen Höflichkeitsstrategie der Minimalisierung reduziert („habt ihr schon *einiges*“, s. Zeilen 14-15) (Strategie 3.3.2, „Minimize imposition“, s. *Abbildung 21*). Die Lehrerin behauptet also nicht, dass die zwei Schüler während der ganzen Präsentation geplaudert haben.

Die Sequenz wird mit einer Aufforderung abgeschlossen (s. Zeilen 15-16), wobei eine negative Höflichkeitsstrategie eingesetzt wird. Die Aufforderung wird nicht direkt ausgedrückt, sondern als eine allgemeingültige Regel (Strategie 3.4.3, „State the FTA as a general rule“, s. *Abbildung 21*), wobei auf die Wichtigkeit der gegenseitigen Aufmerksamkeit und des Respekts Bezug genommen wird. Auf der Ebene der sprachlichen Ausdrucksmittel soll hier noch auf die Höflichkeitsformel „bitte schön“ und die Vermeidung der Imperativform (stattdessen Infinitivformen) hingewiesen werden (s. Zeilen 15-16), die beide zur Reduzierung der Gesichtsbedrohung eingesetzt werden.

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> ● Intensivierung von Kritik mit den Adverbien „sehr“ und „wahnsinnig“ ● Einsatz von „ich glaube“ ● Minimalisierung: „einiges“ ● Aufforderung in Infinitivform ● Höflichkeitsformel „bitte schön“ 	<ul style="list-style-type: none"> ● der expliziten Anrede der Schüler geht eine Frage an die ganze Gruppe als Vorlaufelement voran ● keine direkte Kritik im ersten Schritt, sondern zuerst Frage an die zwei Schüler ● Ausdruck von direkter Kritik gegenüber den zwei Schülern ● Einbezug der Schülerin durch eine Frage, der die zwei Schüler nicht zugehört haben ● Aufforderung als Abschluss der Sequenz 	<ul style="list-style-type: none"> ● negative Höflichkeitsstrategie: „Don’t pressure/assume“ (Strategie 3.2) ● on record Strategie beim Ausdruck von Kritik (Strategie 1.1, Non-minimization of face-threat) ● negative Höflichkeitsstrategie: „Don’t pressure/assume“ (Strategie 3.2), um die potenzielle Gesichtsbedrohung durch die direkte Kritik zu reduzieren ● positive Höflichkeitsstrategie gegenüber der Schülerin, der die Schüler nicht zugehört haben: „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation) (Strategie 2.3.1) ● negative Höflichkeitsstrategien gegenüber den zwei Schülern: „Apologize“ (Strategie 3.4.1) „Minimize imposition“ (Strategie 3.3.2) „State the FTA as a general rule“ (Strategie 3.4.3)

Abbildung 42: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 7

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Als sich die Versuchsperson die Videoaufzeichnung anschaute, hielt sie sie zweimal bei dieser Unterrichtssequenz an (s. 8.12 im Anhang, Äußerungen (26) und (27)). Zuerst wurde das Video gestoppt, als der eine Schüler ihr widersprochen hat. Die Versuchsperson fügte hier hinzu, dass sie auch nach der Stunde nachgedacht hat, ob die zwei Schüler während der Präsentation tatsächlich geplaudert haben. Sie betonte, dass es sie stört, wenn die Lernenden einander nicht zuhören. Um die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht zu verlieren, gibt sie ihnen immer eine Aufgabe während der Präsentation, damit alle einbezogen werden.

Sie begründete ihre Reaktion damit, dass sie die Aufmerksamkeit der zwei Schüler darauf lenken wollte, dass es wichtig ist, ihre Mitschülerin zu respektieren und ihr zuzuhören. Ihrer Meinung nach wäre es auch möglich gewesen, während der Präsentation zu den zwei Schülern zu gehen und sie leise aufzufordern. Sie wollte jedoch die präsentierende Schülerin nicht stören.

In Bezug auf die Widerrede des Schülers fügte sie hinzu, dass sie auf diese konfliktäre Situation in der Stunde nicht weiter eingehen wollte. Sie wollte nicht auf ihrem Recht bestehen, sondern die Situation konstruktiv lösen, indem sie die zwei Schüler aufforderte. Sie sagte, dass dies von ihrer Seite auf keinen Fall als ein „Angriff“ zu deuten ist. Sie wollte die präsentierende Schülerin und die zwei Schüler auch nicht in Gegensatz stellen, sondern einfach ein Appellzeichen geben, dass es wichtig ist, einander zuzuhören.

Zum zweiten Mal wurde die Aufzeichnung in dem Moment gestoppt, als die Versuchsperson am Ende der Unterrichtssequenz eine allgemeingültige Regel formulierte. Sie erläuterte an dieser Stelle noch einmal, dass sie mit der Frage keine Zeit verschwenden wollte, ob die Schüler wirklich geplaudert haben oder nicht. Die Formulierung einer allgemeingültigen Regel für die ganze Gruppe schien ihr die konstruktivste Lösung für diese Situation zu sein.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Den einzelnen Äußerungen wurden von der Probandin verschiedene Sprechhandlungen zugeordnet. Für ihre erste Reaktion (s. Zeilen 4-8) wurden die Sprechhandlungen der Kritik und des Tadels als relevant befunden, die sich auf das unangemessene Verhalten der Schüler beziehen. Für ihre Reaktion auf die Widerrede des Schülers (s. Zeilen 14-15) gab die Versuchsperson eindeutig die Sprechhandlung des Tadels an. Im Fall ihrer abschließenden

Äußerung (s. Zeilen 16-17) wurden die Sprechhandlungen der Aufforderung, des Befehls, der Bitte, der Kritik und des Verbots angekreuzt. Hierfür fügte die Probandin hinzu, dass es ihr schwer fällt, die in der Liste angegebenen Sprechhandlungen voneinander zu trennen.

Als die Probandin jene Äußerungen reflektierte, denen sie Kritik zuordnete, fügte sie hinzu, dass sich hier die Kritik auf das Verhalten der Schüler bezog. Ihrer Meinung nach ist es schwierig, die Sprechhandlungen der Kritik und des Tadels klar voneinander zu trennen. Sie geht davon aus, dass Kritik und Tadel den gleichen Gegenstand haben, wobei Kritik für sie eine mildere Formulierung bedeutet. In dieser Stunde war dies die einzige Situation, in der sie Kritik zum Ausdruck brachte, weil sie das Verhalten der Schüler problematisch fand. Sie hatte ein Problem mit dem Verhalten und wollte nicht, dass dies noch einmal vorkommt. Diesbezüglich sagte noch die Probandin, dass sie in dieser Situation erzieherische Zielsetzungen realisierte.

1	L (zu Ági):	vielen dank, Ági,	
2	L (zur Gruppe):	liebe gruppe, habt ihr "fragen an Ági? (0.3) habt ihr	
3		fragen? (0.3)	
4	(zu Tomi und Peti)	Tomi, Peti, habt Ihr fragen? (Die Lehrerin steht auf.)	Kritik, Tadel
5		ihr habt sehr sehr viel diskutiert inzwischen; und das	
6		stört ich glaube wahnsinnig.	
7	L (zu Ági):	Ági hat es dich gestört, dass die jungs inzwischen	
8		geplaudert haben? (Die Lehrerin schaut den zwei Schülern	
9		zu. Die zwei Schüler vermeiden den Blickkontakt mit der	
10		Lehrerin.)	
11	S (Ági):	ein bisschen nicht so-	
12	L:	ein bisschen	
13	S (Peti):	=nem is beszélünk tanárunk egy szót se;	
14	L:	also inzwischen während der präsentation habt ihr schon	
15		einiges;	
16		also bitte schon, aufmerksamkeit (:) und respekt zeigen	
17		für diejenige die gerade präsentiert- (:) so: wenn ihr	
18		keine fragen habt, dann (:) könntet du auch zwei personen	
19		wählen.	

Tadel

Aufforderung, Befehl,
Bitte, Kritik, Verbot

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Im Rahmen der Befragung wurden die Äußerungen insgesamt mit einer „Vier“ bewertet. Ihrer Meinung nach war es richtig, auf das unangemessene Verhalten zu reagieren, aber in der Zukunft würde sie anders vorgehen; sie würde etwas ausführlicher und „milder“ formulieren. Als eine mögliche Option gab die Probandin Folgendes an: „Es ist kein Problem, Jungs, ich habe das Gefühl, dass ihr miteinander gesprochen habt. Zum nächsten Mal hören wir besser zu, denn vielleicht hat dies jetzt Ági nicht gestört, aber respektieren wir doch einander.“

UNTERRICHTSSEQUENZ 8

Termin der Videoaufzeichnung: 14. März 2017, Stunde 5

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

33:33-34:13 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 5, Unterrichtseinheit 3; s. 8.11 im Anhang)

Beschreibung der Situation: Nach der Präsentation kann die vortragende Schülerin zwei Personen aus der Gruppe wählen, die ihre Präsentation bewerten. Anschließend gibt die Lehrerin auch eine Rückmeldung.

Transkript:

- 1 L (zu Ági): so wenn ihr keine fragen habt, dann, (.) kannst du auch zwei
2 personen wählen;
3 S (Ági): Nóri und Betti.
4 S (Betti): kezded,
5 S (Nóri): öh ich denke dass es war sehr flüssig, und öh die wortschatz
6 und die grammatik war auch sehr gut (.) ja. aber du hast öh
7 über Summerhill nicht ge:sprochen, aber (.) öh es war gut;
8 S (Betti): es war sehr gut und du hast sehr gute aussprache gehabt, und du
9 warst sehr flüssig auch (.) und du hast ganz gute ideen; (0.3)
10 L (zu Ági): ja ich bin auch der meinung, dass du deine ideen sehr schön
11 gesammelt hast, öh du hast über Summerhill nicht gesprochen,
12 aber bei dieser präsentatiOn habt ihr freiraum; also ihr habt
13 freien raum, ihr könnt in eine richtung gehen, die die ihr für
14 wichtig hält, öh also das ist kein problem, du hast auch öh den
15 wortschatz schön benutzt und auch grammatik, also keine großen
16 grammatischen fehler hast du begangen, ich geb dir dafür auch
17 eine schöne fünf, danke schön, für deine präsentation, (.) eine
18 schöne fünf, genau, (0.3) danke Ági,
19 (Ági lächelt und setzt sich hin.)

Die Stunde geht mit einer Rückmeldung in Bezug auf die Präsentationen weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 8:

Den Eintritt in das Handlungsmuster markiert die Wahrnehmung des Auslösers, der in diesem Fall wieder eine mündliche Präsentation einer Schülerin war. Wie es auch auf dem Handlungsmuster zu sehen ist (s. *Abbildung 43*), verbindet sich die mündliche Rückmeldung mit verschiedenen Sprechhandlungen.

Bevor die Lehrerin mit der Bewertung begann, gaben zwei Schülerinnen auch eine Rückmeldung (s. Zeilen 5-9). Diesbezüglich drückt die Lehrerin ihr Einverständnis mit den

zwei Schülerinnen aus und äußert ein direktes Lob, das sich auf die inhaltliche Ebene der Präsentation bezieht (s. Zeilen 10-11). Dem Lob folgt eine kritische Bemerkung (s. Zeile 11), womit sich die Lehrerin auf die Rückmeldung der einen Schülerin (s. Zeilen 6-7) zurückbezieht. An dieser Stelle thematisiert die Lehrerin die Kriterien der Präsentation (s. Zeilen 12-14), nach denen es nicht obligatorisch war, über diesen Themenbereich (Summerhill) zu sprechen. Nachher kommt es zu einem nächsten direkten Lob, das sich auf den Wortschatz und die Grammatik bezieht (s. Zeilen 14-16). Die Rückmeldung wird mit einer Bewertung (s. Zeilen 16-17) und einer Danksagung (s. Zeilen 17-18) abgeschlossen.

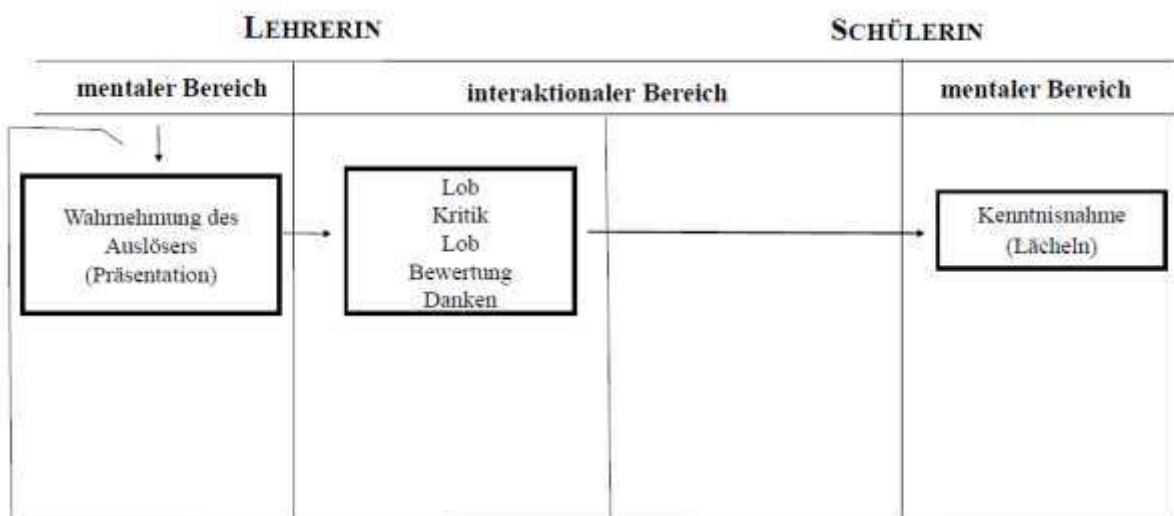


Abbildung 43: Handlungsmuster *Lob* zur Unterrichtssequenz 8 von Versuchsperson „A“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 8:

Bei der Realisierung der Sprechhandlung des Lobens geht die Lehrerin in beiden Fällen direkt vor, wobei sie wertende Ausdrücke (z. B. „schön gesammelt“, „schön benutzt“, s. Zeilen 10-11 und 15) und sprachliche Mittel der Intensivierung (z. B. „sehr“) einsetzt. Hierfür lässt sich die positive Höflichkeitsstrategie „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1, s. *Abbildung 20*) erkennen. In diesem Fall wird der präsentierenden Schülerin Wertschätzung erteilt. Beim Ausdruck von Kritik wird on record vorgegangen, aber die gesichtsbedrohende Wirkung dieser Äußerung wird erstens dadurch abgemildert, dass die Lehrerin hervorhebt, dass es nicht obligatorisch war, über Summerhill zu sprechen. Zweitens wurde diese kritisierende Äußerung zwischen zwei lobenden Äußerungen realisiert. Die positive Bewertung („schöne Fünf“, s. Zeile 17) und die Danksagung am Ende der Unterrichtssequenz lassen sich als weitere höflichkeitsrelevante Elemente deuten.

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • direktes Lob: wertende Ausdrücke (z. B. „schön gesammelt“, „schön benutzt“) und Intensivierung mit dem Adverb „sehr“ • positive Bewertung („schöne Fünf“) 	<ul style="list-style-type: none"> • mehrmaliger Ausdruck vom direkten Lob • Realisierung der kritisierenden Äußerung zwischen zwei lobenden Äußerungen • Verflechtung der Sprechhandlung des Lobens mit positiver Bewertung und der Sprechhandlung des Dankens 	<ul style="list-style-type: none"> • positive Höflichkeitsstrategie beim Ausdruck von Lob: „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1) • on record Strategie (Strategie 1.1: „Non-minimization of face-threat“) beim Ausdruck von Kritik

Abbildung 44: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 8

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Während des lauten Erinnerns hielt die Versuchsperson die Videoaufzeichnung an der Stelle an, als sie der präsentierenden Schülerin die Note bekannt gab (s. 8.12 im Anhang, Äußerung (28)). Die Kommentare beziehen sich nicht auf die sprachliche Realisierung vom Lob, sondern beleuchten einen anderen Aspekt. Es stellte sich nämlich heraus, dass die Versuchsperson aus dem Grund die Bewertung („eine schöne Fünf“, s. Zeilen 17-18) wiederholte, weil sie hörte, dass zwei andere Schülerinnen aus der Gruppe diese Äußerung der Lehrerin („eine schöne Fünf“) leise nachgesagt haben.³³ Während der Befragung legte die Versuchsperson dar, dass sie mit ihrer Wiederholung signalisieren wollte, dass sie weiß, was im Klassenzimmer geschieht. Ihrer Meinung nach ist es wichtig, manchmal die leisen Äußerungen der Lernenden laut zu wiederholen, weil dadurch den Lernenden bewusst gemacht wird, dass sich die Lehrerin über die Geschehnisse im Klassenraum im Klaren ist. Ferner kann dadurch eine nähere Beziehung zu den Lernenden aufgebaut werden. Den Lernenden wird nämlich die Botschaft übermittelt, dass sie jederzeit eine Frage stellen oder ihre Probleme frei äußern können; sie werden dafür nicht geschimpft.

³³ Diese Äußerungen konnten der Videoaufzeichnung nicht entnommen werden.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Den Äußerungen wurden eindeutig die Sprechhandlungen des Lobens und der Ermutigung zugeordnet. An dieser Stelle stellte die Probandin fest, dass ihre lobenden Äußerungen meistens länger sind.

An einer späteren Stelle der Befragung sollte die Probandin begründen, warum sie hier die Sprechhandlung des Lobens angegeben hat. Sie sagte, dass sie beim Ausdruck des Lobes schöne Ausdrücke benutzte. Sie bewertete die Präsentation aufgrund der vier vorher angegebenen Kriterien und in allen Kriterien erbrachte die Schülerin eine sehr gute Leistung.

1 I (zu Ägi): so wenn ihr keine fragen habt, dann, (.) kannst du auch zwei
2 personen wählen;
3 S (Ägi): Nöri und Betti.
4 S (Betti): kezded,
5 S (Nöri): oh ich denke dass es war sehr flüssig, und oh die wortschatz
6 und die grammatik war auch sehr gut (.) ja, aber du hast oh
7 über Summerhill nicht ge:prochen, aber (.) oh es war gut;
8 S (Betti): es war sehr gut und du hast sehr gute aussprache gehabt, und du
9 warst sehr flüssig auch (.) und du hast ganz gute ideen: (0,3)
10 I (zu Ägi): ja ich bin auch der meinung, dass du deine ideen sehr schön
11 gesammelt hast, oh du hast über Summerhill nicht gesprochen,
12 aber bei dieser präsentatiOn habt ihr freiraum: also ihr habt
13 freien raum, ihr könnt in eine richtung gehen, die die ihr für
14 wichtig hält, oh also das ist kein problem, du hast auch oh den
15 wortschatz schön benutzt und auch grammatik, also keine großen
16 grammatischen fehler hast du begangen, ich geb dir dafür auch
17 eine schöne fünf, danke schön, für deine präsentation, (.) eine
18 schöne fünf, genau, (0.3) danke Ägi,
19 (Ägi lachelt und setzt sich hin.)

Ermutigung, Lob

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die Versuchsperson bewertete ihre Äußerungen mit einer „Vier“. Am Ausdruck von Lob würde sie nichts ändern, sie würde jedoch noch die Fehler nach der Präsentation thematisieren und korrigieren. Auf diese Problematik wurde schon im Fall der Unterrichtssequenz 5 hingewiesen.

Analyse aus der Perspektive der Lernenden:

Diese Unterrichtssequenz wurde im Rahmen der videobasierten schriftlichen Befragung von den Lernenden angeschaut (für das Datenerhebungsinstrument s. 8.10 im Anhang).

Für die Äußerungen der Lehrerin wurden verschiedene Sprechhandlungen als relevant angegeben. Die Sprechhandlung des Lobens wurde zehnmal, die der Bewertung fünfmal, die

des Dankens, der Ermutigung und des Kritisierens je viermal angekreuzt. Daraus kann geschlossen werden, dass die Äußerungen hauptsächlich als ein Lob wahrgenommen wurden.

Was die Wirkung der Äußerungen auf die Lernenden betrifft, gab die überwiegende Mehrheit der Lernenden (neun Personen) an, dass sie einen positiven Einfluss ausübten. Dabei wurde u. a. hinzugefügt, dass die Äußerungen nett waren und ein gutes Gefühl auslösten. Diese Antwort gab auch jene Schülerin an, die in der Interaktion betroffen war und deren Präsentation bewertet wurde. Andere Lernende notierten, dass sie es für wichtig halten, dass die Lehrerin die Arbeit der Schülerin anerkannte und auch Vorschläge für die weitere Entwicklung angab. Nur eine Person schrieb, dass die Äußerungen der Lehrerin keine besondere Wirkung auf sie ausübten.

Was die Gefühle und Gedanken anbelangt, die die Lernenden im Zusammenhang mit den Äußerungen der Lehrerin aufschrieben, konnten ähnliche Ergebnisse festgestellt werden. Die Mehrheit der Lernenden (sechs Lernende) war der Meinung, dass die Äußerungen nett und höflich waren. Die anderen Lernenden notierten, dass eine solche Bewertung bei ihrer Lehrerin üblich ist.

In Bezug auf die sprachliche Höflichkeit wurden die Äußerungen der Lehrerin von der überwiegenden Mehrheit der Lernenden (acht Lernende) mit einer „Fünf“ bewertet und somit als sprachlich höflich angesehen.

UNTERRICHTSSEQUENZ 9

Termin der Videoaufzeichnung: 14. März 2017, Stunde 5

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

34:28-34:42 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 5, Unterrichtseinheit 3; s. 8.11 im Anhang)

Beschreibung der Situation: Nach den zwei Präsentationen schließt die Lehrerin das Thema „Meine Traumschule“ und damit die ganze Präsentationsphase ab.

Transkript:

```

1  L (zur Gruppe):   oke, dann war es eigentlich das mit der traumschule, ich
2                    bin ganz froh dass ihr eure gedanken in diesem thema
3                    gesammelt habt, (.) Nóri kannst du bitte den beamer (.)
4                    ausmachen;
  
```

Die Stunde geht mit einer Übungsphase weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 9:

Der Auslöser für den Ausdruck von Lob waren die mündlichen Präsentationen zum Thema „Traumschule“. Dem Lob geht eine abschließende Bemerkung voran (s. Zeile 1). Lob wird dann indirekt ausgedrückt (s. Zeilen 1-3), indem die Lehrerin über ihre Gefühle berichtet. Bei den Lernenden lässt sich keine sichtbare Reaktion beobachten. In dieser Hinsicht weisen die Handlungsmuster der Unterrichtssequenz 3 und dieser Sequenz Ähnlichkeiten auf.

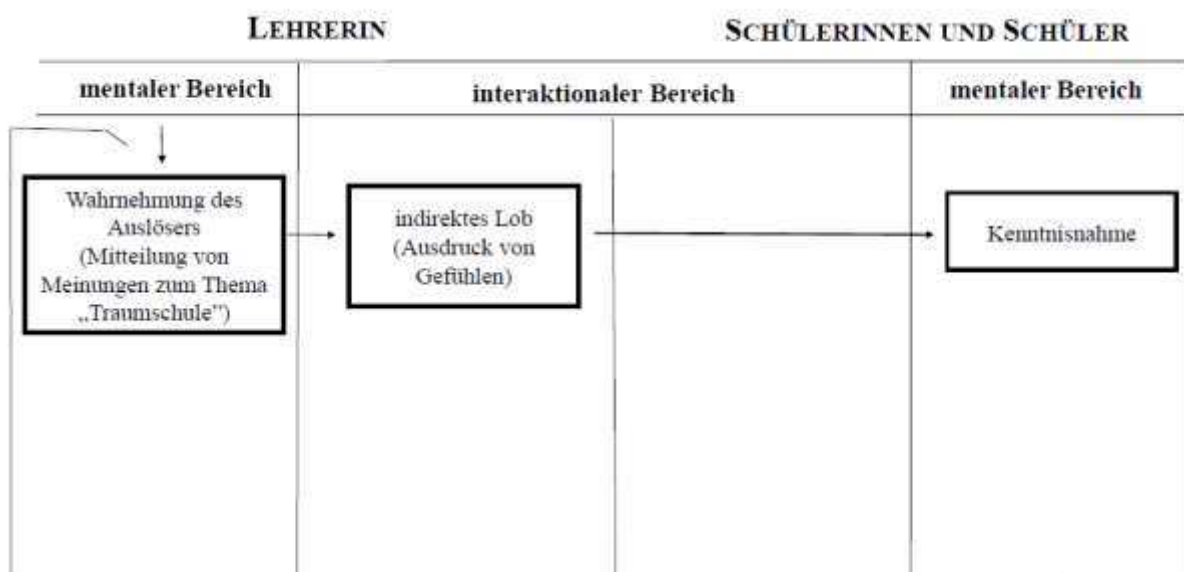


Abbildung 45: Handlungsmuster *Lob* zur Unterrichtssequenz 9 von Versuchsperson „A“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 9:

Beim Ausdruck von Lob wird die positive Höflichkeitsstrategie „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1, s. *Abbildung 20*) angewandt. Den Lernenden wird Wertschätzung erteilt. Lob wird diesmal in indirekter Form ausgedrückt: Die Lehrerin nimmt nicht auf die Leistung der Lernenden Bezug, sondern berichtet über ihre positiven Gefühle, die die Mitteilung von Gedanken zum Thema „Meine Traumschule“ auslöste.

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none">● Einsatz des Adjektivs „froh“ zum Ausdruck von Gefühlen● Intensivierung mit dem Partikel „ganz“	<ul style="list-style-type: none">● Realisierung eines indirekten Lobs (Ausdruck von Freude)● Das indirekte Lob wird zwischen einer Feststellung und einer Bitte realisiert.	positive Höflichkeitsstrategie: „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1)

Abbildung 46: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 9

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

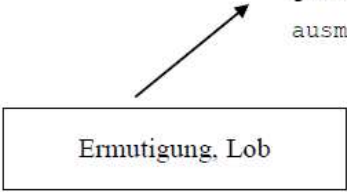
Ergebnisse des lauten Erinnerns:

In Bezug auf diese lobende Äußerung sagte die Probandin, dass sie es für wichtig hält, die Lernenden oft zu loben und ihnen eine positive Rückmeldung zu geben (s. 8.12 im Anhang, Äußerung (29)). Während der Befragung fügte sie später hinzu, dass sie dieses Lob mittels „Ich“-Botschaften realisierte. Sie drückt öfters das Lob dadurch aus, dass sie sich über ihre Gefühle äußert.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Der Äußerung wurden die Sprechhandlungen der Ermutigung und des Lobens zugeordnet. Die Lehrerin möchte damit die Lernenden dazu bewegen, dass sie in der Zukunft auch auf eine ähnliche Art und Weise arbeiten.

1 L (zur Gruppe): oke, dann war es eigentlich das mit der traumschule, ich
2 bin ganz froh dass ihr eure gedanken in diesem thema
3 gesammelt habt, (.) Nóri kannst du bitte den beamer (.)
4 ausmachen;



Ermutigung, Lob

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die Äußerung wurde von der Probandin mit einer „Fünf“ bewertet. Sie würde nichts mehr hinzufügen, weil sie früher die einzelnen Lernenden nach ihrer Präsentation bereits gelobt hat.

Analyse aus der Perspektive der Lernenden:

Diese Unterrichtssequenz wurde im Rahmen der videobasierten schriftlichen Befragung von den Lernenden angeschaut (für das Datenerhebungsinstrument s. 8.10 im Anhang).

Der Äußerung wurden die Sprechhandlungen des Dankens (sieben Lernende), die des Lobens (sechs Lernende), die der Ermutigung und der Bewertung (jeweils drei Lernende) zugeordnet.

Acht Personen waren der Meinung, dass die Äußerung motivierend war und somit einen positiven Einfluss auf die Gruppe ausübte. Zwei Lernende notierten, dass die Äußerung keinen besonderen Einfluss auf sie nahm.

Bei der dritten Frage wurden auch ähnliche Antworten angegeben; die Mehrheit der Lernenden fand die Äußerung motivierend und ermutigend. Eine Person schrieb auch, dass sie aus dieser Äußerung die Konsequenz zog, dass es sich lohnt, in der Stunde aktiv zu arbeiten, denn die Lehrerin berücksichtigt und akzeptiert die Meinungen der Lernenden.

Bezüglich der sprachlichen Höflichkeit bewertete die Mehrheit der Lernenden (acht Personen) die Äußerung als sprachlich höflich.

UNTERRICHTSSEQUENZ 10

Termin der Videoaufzeichnung: 14. März 2017, Stunde 6

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

11:39-12:22 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 6, Unterrichtseinheit 1; s. 8.11 im Anhang)

Beschreibung der Situation: Während dieser Unterrichtseinheit werden Konditionalsätze in Partnerarbeit geübt, wobei Lernende einander Fragen stellen sollten. Die Fragen und die Antworten werden im Plenum vorgelesen, wobei die eine Schülerin ihren Antwortsatz vorliest. Die Lehrerin bemerkt dabei, dass diese Schülerin einen Kaugummi im Mund hat.

Transkript:

- | | | |
|----|--------------|---|
| 1 | L: | gut. wer war noch nicht; (0.5) |
| 2 | Schülerin 1: | was hättest du gemacht, wenn du allein auf einer |
| 3 | | insel geblieben wärest; |
| 4 | Schülerin 2: | oh wenn ich eine insel geblieben wäre, oh würde ich |
| 5 | | ein [schiff] |
| 6 | L: | [mült idöben,] |
| 7 | Schülerin 2: | geblieben, oh hätte ich eine (.) einen (.) schiff, |
| 8 | | gebeu gebaut |
| 9 | L: | gebaut |
| 10 | Schülerin 2: | gebaut |
| 11 | L: | baut, und bitte kaugummi raus bitte. (Die Lehrerin |
| 12 | | zeigt mit der Hand auf den Mülleimer hin.) |
| 13 | Schülerin 2: | oh. schuldigung (Die Schülerin steht auf, geht zum |
| 14 | | Mülleimer und wirft das Kaugummi raus.) |

Die Stunde geht mit der Kontrolle von Konditionalsätzen weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 10:

Der Eintritt in das Handlungsmuster wird durch den Verstoß gegen eine institutionelle Rahmenbedingung ausgelöst, weil eine Schülerin einen Kaugummi gekaut hat. Die Lehrerin führte die Fehlerkorrektur durch und half der Schülerin, den Satz mit der richtigen Verbform zu beenden (s. Zeilen 7-10). Nachher realisierte sie eine Aufforderung (s. Zeile 11), die die Schülerin erfüllte. Nachdem sie den Kaugummi in den Mülleimer geworfen hatte, entschuldigte sie sich bei der Lehrerin (s. Zeile 13).

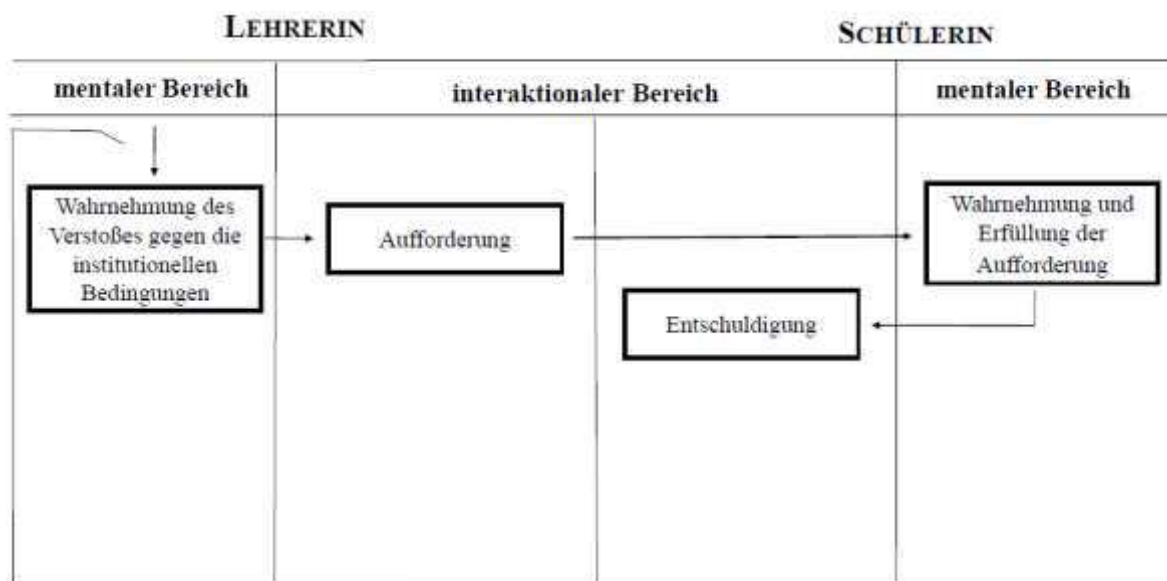


Abbildung 47: Handlungsmuster Kritik zur Unterrichtssequenz 10 von Versuchsperson „A“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 10:

Die Lehrerin führte zuerst die Fehlerkorrektur durch, erst nachher forderte sie die Schülerin auf, den Kaugummi in den Mülleimer zu werfen. Dabei ging sie on record vor, weil in diesem Fall der Schwerpunkt auf die Effizienz der ausgeführten Handlung lag. Es wird dabei kein Verb, sondern das Adverb „raus“ eingesetzt und mit einer Handbewegung begleitet. Die gesichtsbedrohende Wirkung, die eine solche Aufforderung auslösen kann, wird durch den zweimaligen Einsatz der Höflichkeitsformel „bitte“ reduziert.

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Adverb „raus“ • zweimaliger Einsatz der Höflichkeitsformel „bitte“ bei der Realisierung der Aufforderung 	Der Aufforderung geht der Abschluss der Korrektur der falschen Verbform voran.	on record Strategie (Strategie 1.1: „Non-minimization of face-threat“) bei der Realisierung der Aufforderung

Abbildung 48: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 10

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:


Zu dieser Unterrichtssequenz stehen keine Daten zur Verfügung, weil sie in der Stunde aufgezeichnet wurde, die im Rahmen des lauten Erinnerns nicht angeschaut wurde.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Im Fall dieser Äußerung wurden die Sprechhandlungen der Anweisung, der Aufforderung, des Befehls und des Verbots als relevant befunden. Die Sprechhandlungen des Tadelns und der Kritik schloss die Versuchsperson aus, denn dieser Verstoß kam zum ersten Mal bei dieser Schülerin vor. Im ersten Schritt realisiert sie daher eine einfache Aufforderung. Wenn diese – wie in diesem Fall – erfüllt wird, findet sie es nicht mehr notwendig, das Ereignis weiter zu kommentieren. Wenn jedoch die Schülerin die Aufforderung nicht erfüllt hätte, hätte sie auf diesen Verstoß mit Tadel und Kritik reagiert.

1	L:	gut, wer war noch nicht: (0.5)
2	Schülerin 1:	was hättest du gemacht, wenn du allein auf einer
3		insel geblieben wärest;
4	Schülerin 2:	oh wenn ich eine insel geblieben wäre, oh würde ich
5		ein [schiff]
6	L:	[mält idöben,]
7	Schülerin 2:	geblieben, oh hatte ich eine (.) einen (.) schiff,
8		gebeu gebaut
9	L:	gebaut
10	Schülerin 2:	gebaut
11	L:	baut, und bitte kaugummi raus bitte. (Die Lehrerin
12		zeigt mit der Hand auf den Mülleimer hin.)
13	Schülerin 2:	oh. schuldigung (Die Schülerin steht auf, geht zum
14		Mülleimer und wirft das Kaugummi raus.)

Anweisung, Aufforderung,
(Befehl), Verbot



Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die Äußerung wurde mit einer „Fünf“ bewertet. Die Wahl begründete die Probandin damit, dass dies eine einfache Aufforderung war, die kein wertendes Urteil enthielt.

5.5.1.3 Analyse des Interviews

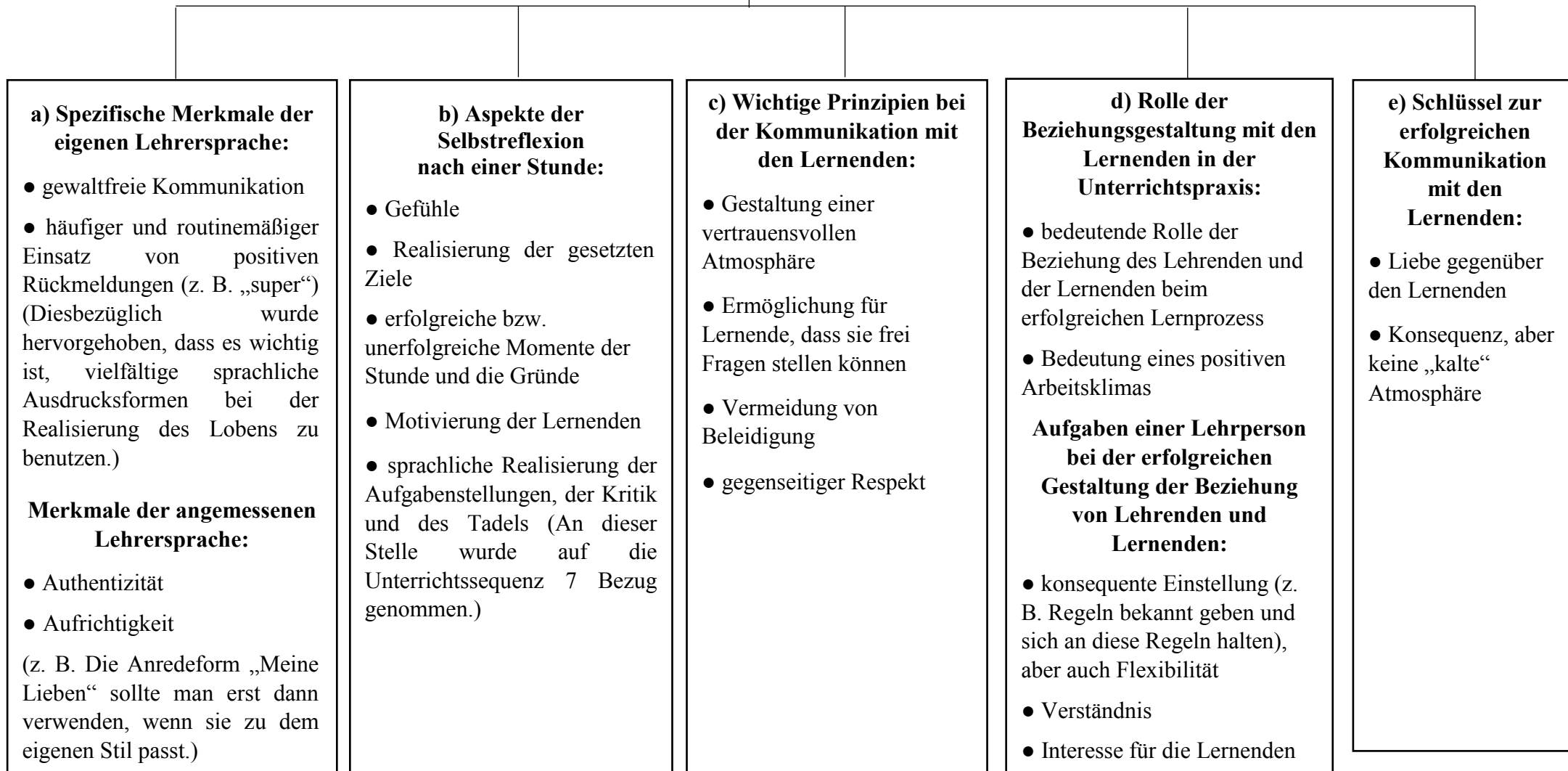
Im vierten Schritt der mündlichen Befragung der Versuchsperson wurde ein Interview durchgeführt, das vier verschiedene Themenbereiche umfasste. Die Kerngedanken des Interviews wurden zu den einzelnen Aspekten – Lehrersprache und Kommunikation mit den Lernenden, Ausdruck von Kritik in der (eigenen) Lehrersprache, Ausdruck von Lob in der (eigenen) Lehrersprache und sprachliche Höflichkeit in der (eigenen) Lehrersprache – ins Deutsche übertragen und in vier Abbildungen transparent gemacht (s. *Abbildungen 49-52*). Die originale Transkription ist im Anhang zu finden (s. 8.13).

Aufgrund der Kerngedanken lassen sich die folgenden Ergebnisse festhalten:

- Die Versuchsperson bewertet ihre eigene Lehrersprache als höflich. Sprachliche Höflichkeit wird jedoch bei der Reflexion der spezifischen Merkmale der eigenen Lehrersprache nicht explizit thematisiert. Hierfür werden Merkmale angegeben, die enge Zusammenhänge mit dem Phänomen der sprachlichen Höflichkeit aufweisen (z. B. gewaltfreies Kommunizieren) (s. a) in *Abbildung 49* und b) in *Abbildung 52*).
- Als Erscheinungsformen von sprachlicher Höflichkeit in der eigenen Lehrersprache werden die Anredeform und die Lexik thematisiert (s. c) in *Abbildung 52*).
- Bei der Reflexion der Merkmale der angemessenen Lehrersprache wird die sprachliche Höflichkeit nicht thematisiert. Die genannten Merkmale beschränken sich auf menschliche Eigenschaften der Lehrperson (z. B. Aufrichtigkeit, Authentizität) (s. a) in *Abbildung 49*).
- Die Wichtigkeit der Beziehungsgestaltung mit den Lernenden wird erkannt. Dabei wird die Rolle von sprachlicher Höflichkeit nicht bewusst reflektiert (s. d) in *Abbildung 49*).
- Bei der Reflexion der Aufgaben der Lehrenden bei der erfolgreichen Gestaltung der Beziehung der Lehrperson und der Lernenden sowie bei der Reflexion der Kriterien der erfolgreichen Kommunikation mit den Lernenden wird die Rolle der sprachlichen Höflichkeit nicht thematisiert. Bei der Auflistung wichtiger Prinzipien bei der Kommunikation mit den Lernenden werden mit der sprachlichen Höflichkeit verwandte Begriffe hervorgehoben (z. B. Respekt) (s. c), d) und e) in *Abbildung 49*).
- Die bedeutende Rolle von sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache wird erst dann reflektiert, als eine Frage diesbezüglich im Interview gestellt wurde. Die Versuchsperson ist sich der Vorbildfunktion der Lehrperson in Bezug auf die Realisierung von sprachlicher Höflichkeit bewusst (s. a) und b) in *Abbildung 52*).

- In Bezug auf die Realisierung von sprachlicher Höflichkeit wird die spezifische Funktion von Fremdsprachenlehrenden nicht reflektiert. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass sprachliche Höflichkeit in der Fremdsprache realisiert werden soll (s. e) in *Abbildung 52*).
- Die Versuchsperson misst der sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache eine elementare Bedeutung bei. Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass ihre Realisierung nicht unbedingt als ein effektives Mittel bei der Realisierung der Zielsetzungen gilt (s. b) in *Abbildung 52*).
- Ein höflicher Umgang mit Lernenden wird als ein charakteristisches Merkmal von Lehrenden mit wenig Unterrichtserfahrung bezeichnet (s. b) in *Abbildung 52*).
- In Bezug auf die Rolle von Kritik im Lehr- und Lernprozess werden erzieherische Aspekte fokussiert. Die Rolle von Lob wird mit der Beziehungsgestaltung, der Schaffung eines positiven Arbeitsklimas und der Motivierung von Lernenden in Verbindung gebracht (s. b) in *Abbildung 50* und b) in *Abbildung 51*).
- Spezifische Merkmale der eigenen Lehrersprache in Bezug auf den Ausdruck von Kritik und Lob werden bewusst reflektiert (s. a) in *Abbildung 49*, c) und e) in *Abbildung 50* und c) in *Abbildung 51*).
- Sprachliche Höflichkeit als wichtiges Prinzip bei der Realisierung von Kritik wird bewusst reflektiert (s. e) in *Abbildung 50*).
- Es wird von den Lernenden erwartet, sich der Lehrperson gegenüber und untereinander sprachlich höflich zu verhalten (s. f) in *Abbildung 52*).

LEHRERSPRACHE UND KOMMUNIKATION MIT DEN LERNENDEN



AUSDRUCK VON KRITIK IN DER (EIGENEN) LEHRERSPRACHE

a) Assoziationen zum Begriff „Kritik in der Lehrersprache“:

- Auslöser von Kritik:
 - Leistung (Es wird hervorgehoben, dass sich Kritik nicht auf die Person des Lernenden bezieht.)
 - Fehlerkorrektur
 - Verhalten der Lernenden (An dieser Stelle spricht die Versuchsperson von erzieherischen Zielsetzungen.)
- Sie fasst Kritik als eine Reaktion auf das unangemessene Verhalten der Lernenden auf.

b) Rolle des Ausdrucks von Kritik in der Lehrersprache:

- bessere Leistung
- angemessenes Verhalten
- Erziehung zum Respekt und gegenseitigen Zuhören
- Optimierung der Bedingungen des Lernens

c) Ausdruck von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

- Vermeidung des verbalen Ausdrucks von Kritik, Anweisung und Disziplinierung (Es gibt hier noch Entwicklungsbedarf für sie.)
- Ihr eigener Stil im Bereich der Disziplinierung hat sich noch nicht ausgebildet.

d) Prinzipien beim Ausdruck von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

- Beim unangemessenen Verhalten ist der erste Schritt der Ausdruck einer Bitte, Aufforderung oder Anweisung.
- Erst im letzten Schritt sagt sie einem Lernenden, dass das Verhalten unangemessen ist. In diesem Sinne drückt sie Kritik eher selten aus.
- Das Verhalten und nicht die Person des Lernenden soll Gegenstand der Kritik sein.
- Es ist wichtig, Gründe zu bringen, warum das Verhalten verändert werden sollte.
- Kritik soll konkret sein.

e) Prinzipien bei der sprachlichen Realisierung von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

- Höflichkeit (z. B. Einsatz von „bitte“)
- „Ich-Botschaften“
- Vermeidung von Verallgemeinerungen (z. B. „Du machst das immer.“)
- Vermeidung von langen „Predigten“
- Fragen stellen statt Kritik formulieren:
Beispiel 1: beim unangemessenen Verhalten nach den Gründen fragen (z. B. „Warum machst du das?“)
Beispiel 2: Ein Schüler hat seine Motivation verloren, weil er keine Erfolgserlebnisse hat. (z. B. Was denkst du, was kannst du selber für den Erfolg tun?)

f) Schwierigkeiten bei der sprachlichen Realisierung von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

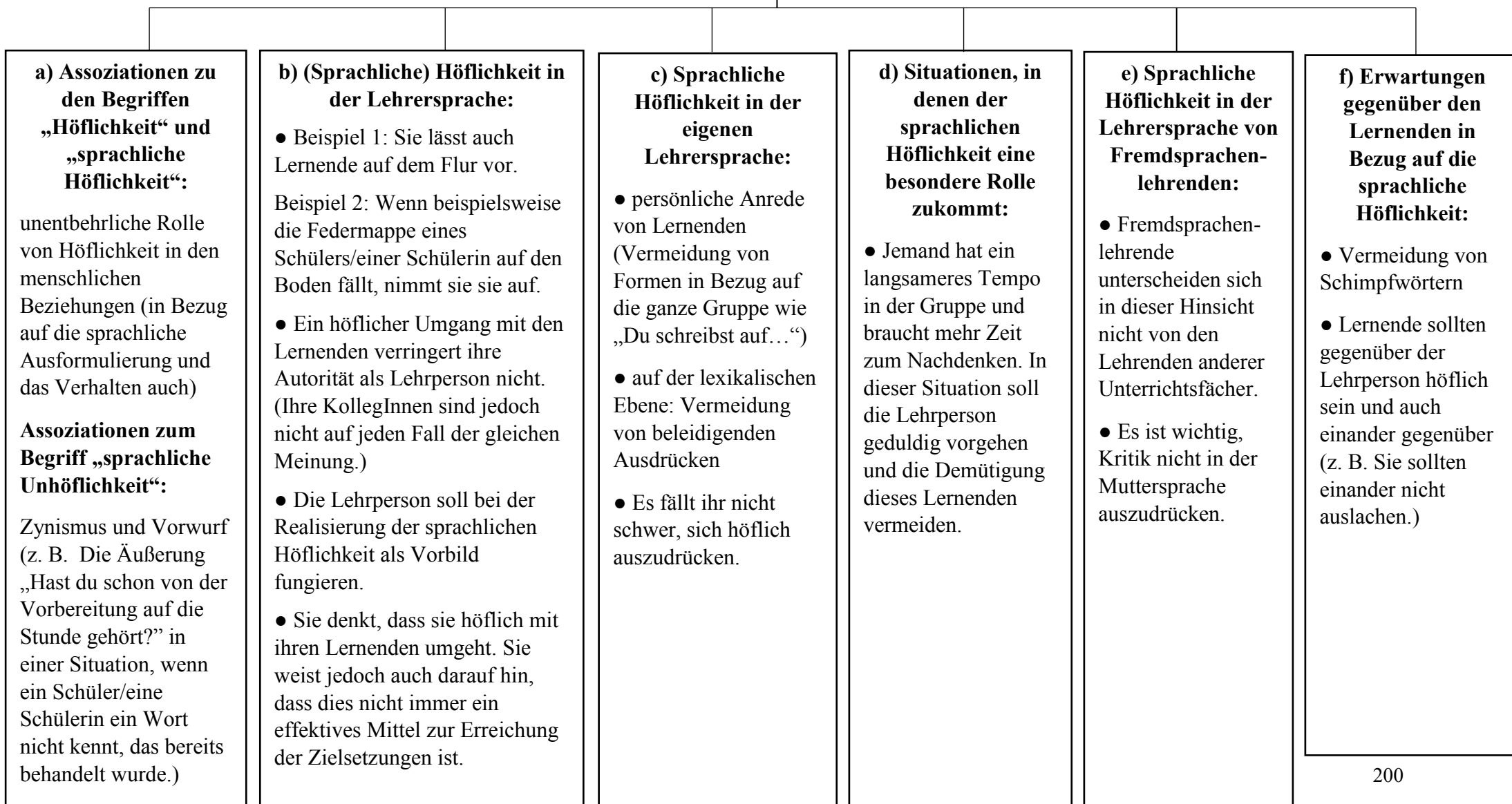
- Sie findet es generell schwierig, Kritik zu formulieren oder Anweisungen zu erteilen.
- Sie denkt, es könnte manchmal effektiver sein, wenn sie Kritik „locker“ ausdrücken könnte. Dies entspricht jedoch ihrer Persönlichkeit nicht.

AUSDRUCK VON LOB IN DER (EIGENEN) LEHRERSPRACHE

AUSDRUCK VON LOB IN DER (EIGENEN) LEHRERSPRACHE					
a) Assoziationen zum Begriff „Lob in der Lehrersprache“: <ul style="list-style-type: none"> • Lob als Rückmeldung: elementarer Bestandteil der Unterrichtspraxis • Schlüssel zur Motivierung der Lernenden 	b) Rolle des Ausdrucks von Lob in der Lehrersprache: <ul style="list-style-type: none"> • Motivierung von Lernenden • Gestaltung einer positiven Atmosphäre • Etablierung einer guten Beziehung zu den Lernenden • Rückmeldung über die Leistung und das Verhalten der Lernenden 	c) Ausdruck von Lob in der eigenen Lehrersprache: <ul style="list-style-type: none"> • Sie lobt die Lernenden, wenn sie etwas gut gemacht haben. • Das Maß des Lobs hängt von der Leistung ab. • Sie drückt Lob oft in Form von „Ich-Botschaften“ aus (z.B. „Mir hat es gefallen, ...“, „Ich glaube, ...“). 	d) Prinzipien beim Ausdruck von Lob in der eigenen Lehrersprache: <ul style="list-style-type: none"> • Ehrlichkeit • Vermeidung von klischeehaften und routinemäßigen Ausdrücken • Lob soll individuell erteilt werden. • Lob soll konkret und nicht allgemein ausgedrückt werden. 	e) Prinzipien bei der sprachlichen Realisierung von Lob in der eigenen Lehrersprache: <ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von vielfältigen sprachlichen Ausdrucksformen bei der Realisierung von Lob • Auch die Lernenden sollen einander Rückmeldungen geben und loben. 	f) Schwierigkeiten bei der sprachlichen Realisierung von Lob in der eigenen Lehrersprache: <ul style="list-style-type: none"> • Lob verbindet sich mit dem Ausdruck von eigenen Gefühlen. • Es fällt ihr schwer, sich über die eigenen Gefühle zu äußern.

Abbildung 51: Überblick über die Ergebnisse des Interviews zum Themenbereich „Ausdruck von Lob in der (eigenen) Lehrersprache“ – Versuchsperson „A“

SPRACHLICHE HÖFLICHKEIT IN DER (EIGENEN) LEHRERSPRACHE



5.5.1.4 Analyse der Befragung zur sprachlichen Höflichkeit

Im letzten Schritt der mündlichen Befragung sollten Unterrichtssequenzen von anderen DaF-Lehrenden unter dem Aspekt der sprachlichen Höflichkeit reflektiert und bewertet werden. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass diese Unterrichtssequenzen nicht aus den Stunden der jeweiligen Versuchsperson, sondern von anderen DaF-Lehrenden stammen, die im Jahre 2016 an einem Pilotprojekt teilnahmen. Bei diesem Schritt der Datenerhebung erhielten also alle Versuchspersonen die gleichen sieben Unterrichtssequenzen, die sie aus der Perspektive der sprachlichen Höflichkeit bewerten sollten.

Die ausführliche Beschreibung dieses Datenerhebungsinstruments ist im Unterkapitel 5.4.1 zu finden (s. Datenerhebungsinstrument 5: Transkriptionsbasierte Befragung III). Die vollständige Form dieses Datenerhebungsinstruments befindet sich im Anhang (s. 8.8).

Im Folgenden werden die Reflexionen der Versuchsperson „A“ in Bezug auf diese sieben Unterrichtssequenzen dargestellt.

Unterrichtssequenz 1:

Die markierten Reaktionen der Lehrperson wurden von der Versuchsperson auf der Skala der sprachlichen Höflichkeit insgesamt mit einer „Drei“ bewertet. Ihrer Ansicht nach versteckt sich ein gewisser Zynismus hinter der Äußerung „dein Handy kannst du wegpacken“, weswegen sie diese als störend empfindet. Stattdessen hätte sie eher eine Bitte oder eine Aufforderung realisiert (z. B. „Pack dein Handy weg“). Die Versuchsperson reflektierte auch die Anredeform, wobei sie sagte, dass die Form „Annácska“ erst dann akzeptabel ist, wenn diese Schülerin auch in anderen Situationen mit dieser Form angesprochen wird. Ansonsten findet sie diese Anredeform degradierend. Die Äußerung „tedd már el azt a telefont“³⁴ findet sie akzeptabel, wobei sie hinzufügte, dass die Angemessenheit dieser Äußerung auch von der Intonation abhängt. Es ist bei ihr auch schon vorgekommen, dass sie eine solche Aufforderung realisiert hat, trotzdem ist sie der Meinung, dass auch solche Äußerungen auf Deutsch realisiert werden sollten.

Unterrichtssequenz 2:

Die markierte Äußerung der Lehrperson wurde von der Versuchsperson auf der Skala der sprachlichen Höflichkeit insgesamt mit einer „Eins“ bewertet. Auch diese Äußerung findet sie eher zynisch. Sie sagte auch, dass es hier um eine rhetorische Frage geht. Sie ist jedoch der

³⁴ Deutsche Übersetzung: „leg endlich das Handy weg.“

Meinung, dass eine Frage nur in dem Fall gestellt werden sollte, wenn man auch eine Antwort darauf erwartet. Ferner fügte die Probandin hinzu, dass sie es in solchen Situationen für wichtig hält, eindeutig und nicht zynisch zu formulieren. In diesem Fall hätte sie den Begriff „Dorfmenschen“ korrigiert und den lachenden Lernenden gesagt, dass jeder beim Sprechen Fehler begehen kann. Sie hätte auch hervorgehoben, dass es trotz dieses Fehlers verständlich war, worauf sich das Wort „Dorfmenschen“ bezieht.

Unterrichtssequenz 3:

Die Probandin bewertete die markierte Äußerung mit einer „Zwei“. Die zweimalige Äußerung „er hat nichts gemacht“ findet sie übertrieben. Sie hätte eher darauf hingewiesen, dass es wichtig wäre, auch im Fall eines abwesenden Partners / einer abwesenden Partnerin präsentieren zu können. Ihrer Meinung nach ist es auch nicht angemessen, eine solche Äußerung vor der ganzen Gruppe zu realisieren. Sie bevorzugt, solche Angelegenheiten eher unter vier Augen mit dem betreffenden Lernenden zu besprechen.

Unterrichtssequenz 4:

Die Versuchsperson sagte hierfür, dass es hier um eine lobende Äußerung geht, die sie als höflich empfindet und daher mit einer „Fünf“ bewertet.

Unterrichtssequenz 5:

Auch im Fall dieser Unterrichtssequenz reflektierte die Probandin, dass es hier um ein Lob geht, das sie auf der Skala der sprachlichen Höflichkeit mit einer „Fünf“ bewertet.

Unterrichtssequenz 6:

Die Probandin stellte auch im Fall dieser Unterrichtssequenz fest, dass sich die Lehrperson höflich äußerte, daher bewertete sie die Reaktion mit einer „Fünf“.

Unterrichtssequenz 7:

Die letzte vorgelegte Unterrichtssequenz wurde auch mit einer „Fünf“ bewertet und von der Probandin als höflich eingestuft.

5.5.1.5 Analyse der SchülerInnenfragebögen

In der dritten Phase der Datenerhebung füllten die Lernenden der untersuchten Versuchsgruppen einen Fragebogen (s. 8.9 im Anhang) aus, der aus zwei Teilen bestand. Die ausführliche Beschreibung dieses Datenerhebungsinstruments ist im Unterkapitel 5.4.1 zu finden (s. Schritt 3). Im Fall der Versuchsperson „A“ wurde dieser Fragebogen von dreizehn Lernenden ausgefüllt. Im Folgenden werden Ergebnisse zu ausgewählten Fragen des Fragebogens dargestellt und mit Diagrammen veranschaulicht.

Im ersten Teil des Fragebogens sollten die Lernenden die Fragen in Bezug auf alle Lehrenden ausfüllen.³⁵ In der vierten Frage wurden neun lehrerInnenbezogene Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation aufgelistet. Die Lernenden sollten höchstens drei Kriterien ankreuzen, von denen sie meinen, dass sie am meisten zur erfolgreichen Kommunikation von Lehrenden und Lernenden beitragen. Wie in der Abbildung zu sehen ist (s. *Abbildung 53*³⁶), ist das wichtigste Erfolgskriterium in dieser Gruppe von Lernenden, dass die Lehrperson die Lernenden als ihre PartnerInnen behandelt. An zweiter Stelle stehen die Konsequenz, das Verständnis und die Authentizität der Lehrperson. Letzteres bezieht sich darauf, dass die Worte und die Handlungen der Lehrperson im Einklang stehen. Der Meinung der Lernenden nach leistet die sprachliche Höflichkeit keinen bedeutenden Beitrag zur erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation.

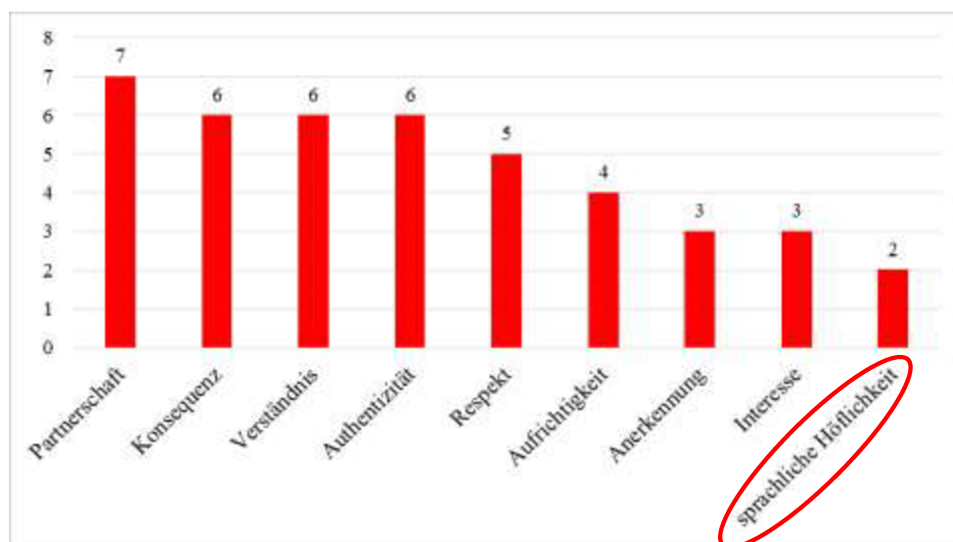


Abbildung 53: Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation aus der Perspektive der Lernenden

³⁵ Der Fragebogen wurde den Lernenden in ungarischer Sprache vorgelegt. Im Folgenden werden die Inhalte der Fragen auf Deutsch zusammengefasst und die einzelnen Items auf den Abbildungen werden auch ins Deutsche übersetzt.

³⁶ Die Angaben auf den *Abbildungen 53* und *54* zeigen, wie oft ein Item in der Frage angekreuzt wurde.

Im zweiten Teil des Fragebogens sollten die Lernenden die gleiche Frage in Bezug auf ihre DaF-Lehrperson beantworten. Sie sollten dabei drei Kriterien aus der gleichen Liste auswählen, die für ihre DaF-Lehrperson am meisten charakteristisch ist. Aus der *Abbildung 54* wird ersichtlich, dass die Lernenden die Versuchsperson „A“ als eine verständnisvolle und aufrichtige Person bewerten, die sie als PartnerIn behandelt. Sprachliche Höflichkeit als ein charakteristisches Merkmal der Versuchsperson steht an vierter Stelle.

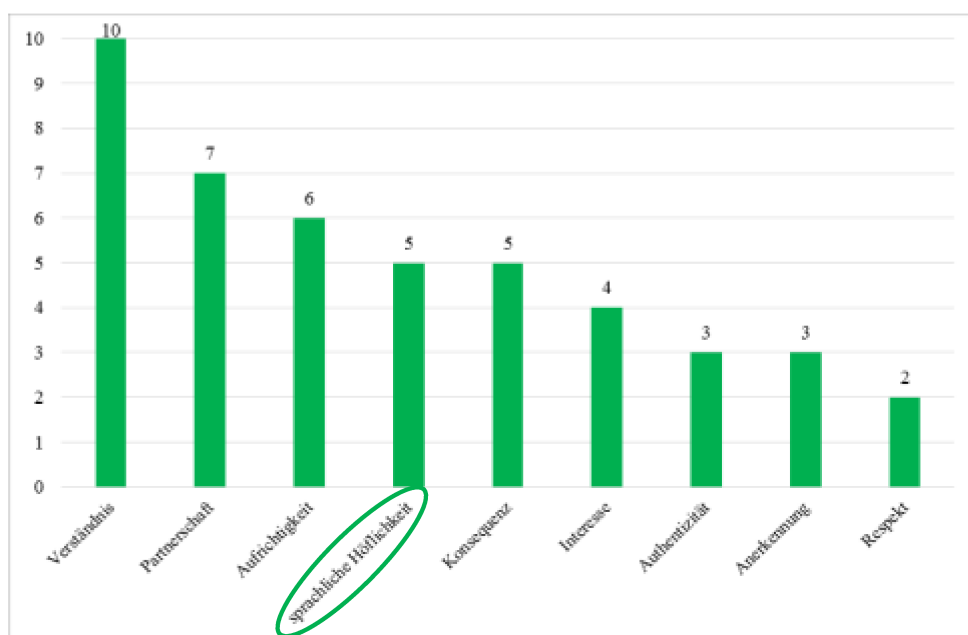


Abbildung 54: Bewertung der Versuchsperson „A“ nach den Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation aus der Perspektive der Lernenden

Im ersten Teil des Fragebogens wurde eine weitere Frage in Bezug auf den Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache gestellt. Dabei wurden fünfzehn Kriterien angegeben, die sich darauf bezogen, wie eine Lehrperson Kritik zum Ausdruck bringen soll. Die einzelnen Kriterien sollten auf einer Skala von eins bis fünf je nachdem bewertet werden, inwieweit die Lernenden mit ihnen einverstanden sind (1: gar nicht einverstanden, 5: völlig einverstanden).³⁷

Aus der *Abbildung 55* wird ersichtlich, dass die Lernenden beim Ausdruck von Kritik von den Lehrenden am meisten erwarten, dass sie auch einen Vorschlag angeben, wie sich die Lernenden verbessern können. Einen gleichen Durchschnittswert erhielt das Item, das sich darauf bezog, dass die Kritik verständlich sein soll. Bei der Mehrheit der Items lässt sich ein ähnlicher Durchschnittswert von 4,6 bis 4,2 beobachten. Bemerkenswert ist, dass bei der

³⁷ Die Angaben auf den *Abbildungen 55, 56, 57* und *58* weisen auf die Durchschnittswerte hin, die in Bezug auf die einzelnen Items der Frage errechnet wurden.

höflichen Formulierung von Kritik im Vergleich zu den Items mit den höchsten Werten ein deutlich niedrigerer Durchschnittswert errechnet wurde (4,1). Dementsprechend spielt die sprachliche Höflichkeit bei der Realisierung von Kritik keine primäre Rolle. Im Fall von Items, die mit der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit zusammenhängen (s. Items „nicht degradierend“ und „nicht beleidigend“) wurden jedoch höhere Durchschnittswerte (4,6 und 4,5) errechnet. Es wird von den Lernenden nicht erwartet, dass der Ausdruck von Kritik von lobenden Äußerungen oder von Strafe begleitet werden soll (s. die Werte 2,3 und 1,6).

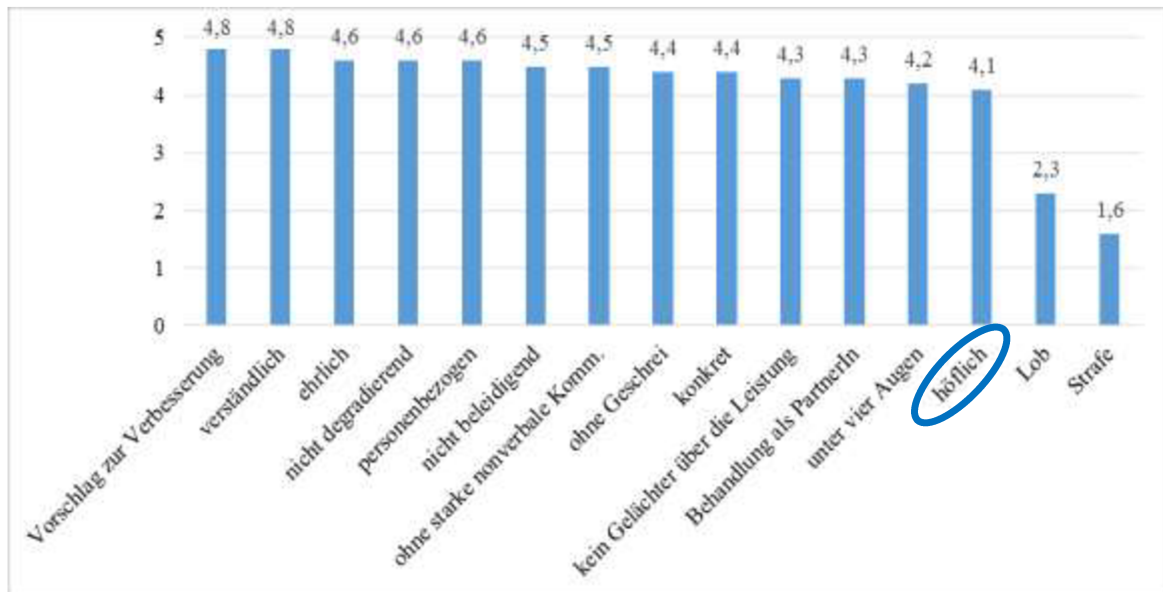


Abbildung 55: Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache aus der Perspektive der Lernenden

Im zweiten Teil des Fragebogens sollten die Lernenden die gleichen Items in Bezug auf die Lehrersprache der Versuchsperson „A“ bewerten. Die Lernenden sind der Meinung, dass ihre Lehrperson Kritik nicht degradierend, ohne Geschrei und höflich zum Ausdruck bringt. Im Vergleich zum letzten Diagramm lassen sich hier Unterschiede erkennen: Sprachliche Höflichkeit steht hier beispielsweise an zweiter Stelle. Sie ist für den Sprachgebrauch der Lehrperson beim Ausdruck von Kritik charakteristisch, wobei ihr bei den Erwartungen keine erstrangige Rolle zukam. Was jedoch von den Lernenden erwartet wird (s. das Item „Vorschlag zur Verbesserung“ mit 4,8; s. *Abbildung 55*), erhielt hier einen niedrigeren Durchschnittswert (4,1; s. *Abbildung 56*).

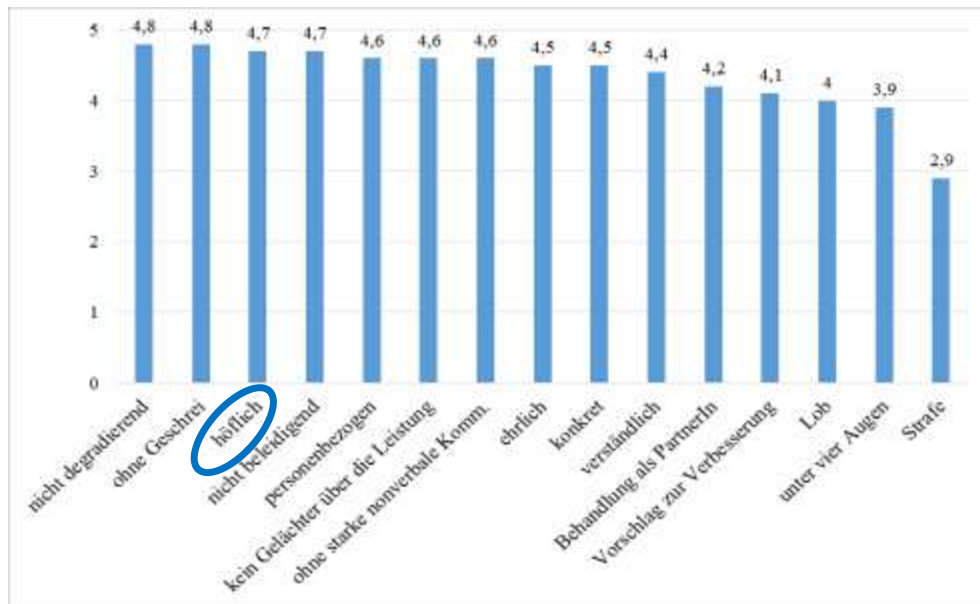


Abbildung 56: Bewertung der Realisierung von Kritik in der Lehrersprache der Versuchsperson „A“ aus der Perspektive der Lernenden

Auch in Bezug auf die Erwartungen beim Ausdruck von Lob wurden die Lernenden befragt. Hierfür sollten sie insgesamt zehn Items wieder auf einer Skala von eins bis fünf bewerten. Der *Abbildung 57* ist zu entnehmen, dass die Lernenden am meisten erwarten, dass das Lob mit der erbrachten Leistung zusammenhängt, d.h. sie werden erst dann gelobt, wenn sie das auch tatsächlich verdient haben. Eine wichtige Rolle spielen noch die Ehrlichkeit und die Verständlichkeit des Lobs. Es wird weniger erwartet, dass sie neben dem Lob auch eine Belohnung (z. B. eine kleine Fünf) bekommen.

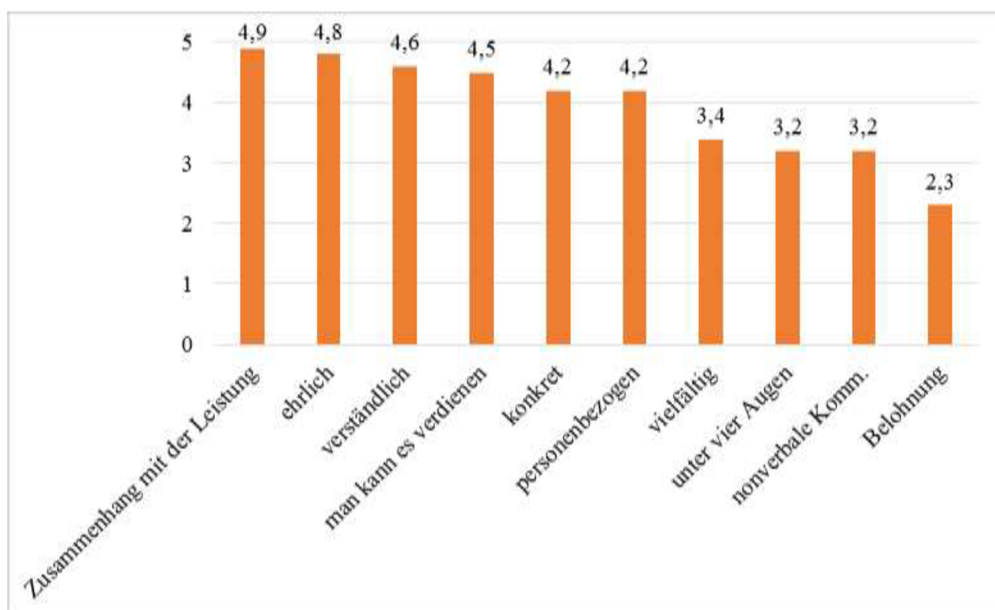


Abbildung 57: Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Lob in der Lehrersprache aus der Perspektive der Lernenden

Im zweiten Teil des Fragebogens sollten die Lernenden die gleichen Items in Bezug auf den Ausdruck von Lob in der Lehrersprache der Versuchsperson „A“ bewerten. Am meisten charakteristisch sind hierfür, dass das Lob der DaF-Lehrperson ehrlich ist, verdient werden kann und von nonverbaler Kommunikation begleitet wird (z. B. ein Lächeln beim Ausdruck von Lob). In Bezug auf Verständlichkeit entspricht die Lehrperson den Erwartungen der Lernenden (4,6; s. *Abbildungen 57 und 58*). Das Lob steht jedoch nicht in dem Maße im Zusammenhang mit der Leistung, als die Lernenden es erwarten würden (4,4 und 4,9; s. *Abbildungen 57 und 58*).

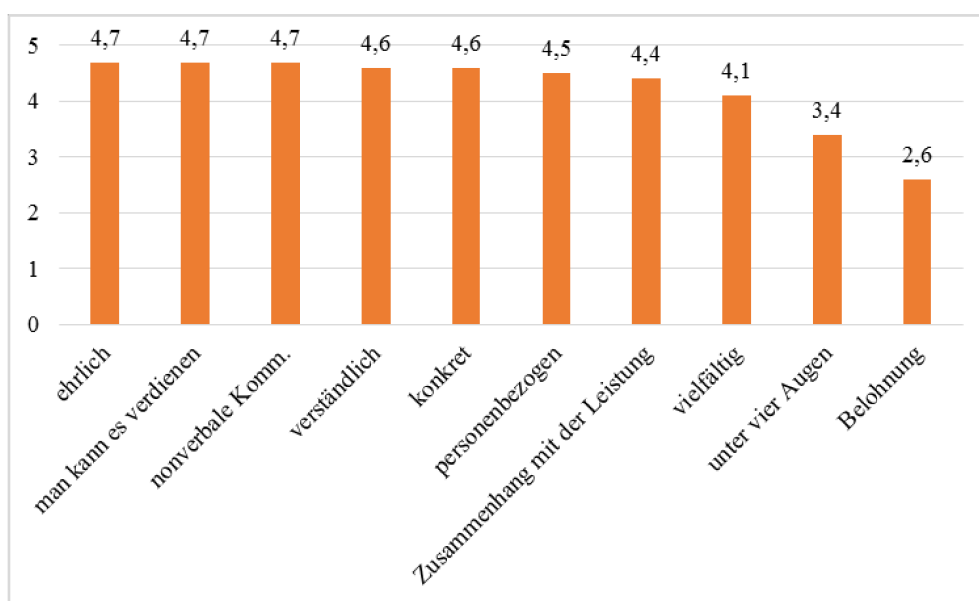


Abbildung 58: Bewertung der Realisierung von Lob in der Lehrersprache der Versuchsperson „A“ aus der Perspektive der Lernenden

Im zweiten Teil des Fragebogens wurde eine offene Frage gestellt, in der die Lernenden notieren sollten, welche Wirkung der Ausdruck von Kritik und Lob in der Lehrersprache ihrer DaF-Lehrperson auf sie ausübt. Die gegebenen Antworten wurden in verschiedene Kategorien eingeteilt. Demnach ergeben sich bei den dreizehn Lernenden der Versuchsperson „A“ die folgenden Ergebnisse (s. *Abbildung 59*)³⁸: Auf die Hälfte der Lernenden (sechs Personen) übt der Ausdruck von Kritik eine motivierende Wirkung aus. Zwei Personen notierten, dass Kritik für sie zeigt, dass sie sich noch entwickeln sollen. Zur Kategorie „etwas Anderes“ gehören Antworten, die selten vorkamen (z. B. demotivierende Wirkung von Kritik). Zwei Personen gaben an, dass die Kritik der DaF-Lehrperson gemischte Gefühle oder Traurigkeit bei ihnen hervorruft. Eine Person notierte, dass die Kritik sie zum Nachdenken anregt.

³⁸ Die Angaben auf den *Abbildungen 59, 60, 61 und 62* zeigen, wie oft ein Item in der Frage angekreuzt wurde.

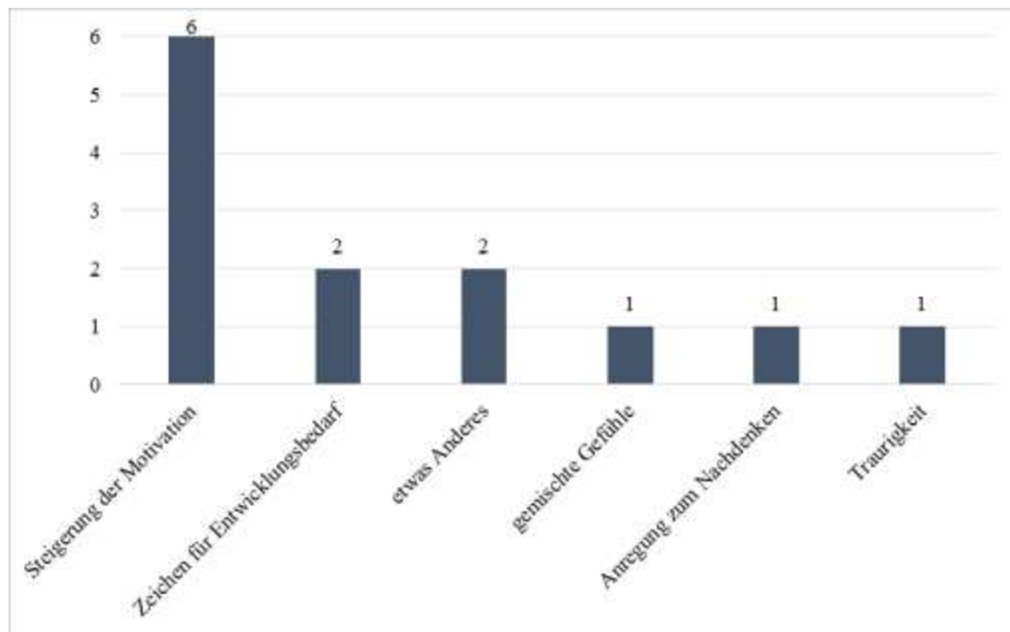


Abbildung 59: Wirkung von Kritik auf die Lernenden der Versuchsperson „A“ I

An einer anderen Stelle des Fragebogens wurde eine geschlossene Frage in Bezug auf die Wirkung von Kritik gestellt. Hierfür wurden verschiedene Optionen aufgelistet, von denen die Lernenden beliebig viele Antworten ankreuzen konnten, die für sie zutreffen. Die Ergebnisse geben einen tieferen Einblick in die Wirkung des Ausdrucks von Kritik auf die Lernenden von Versuchsperson „A“. Die *Abbildung 60* zeigt, dass der Ausdruck von Kritik zur Steigerung der Motivation führen kann und Lernende auch dazu anregen kann, dass sie ihr Verhalten verändern. Außerdem wurde die Antwort häufig angekreuzt, dass Kritik ein Zeichen dafür ist, dass sich die Lehrperson mit ihren Lernenden beschäftigt.

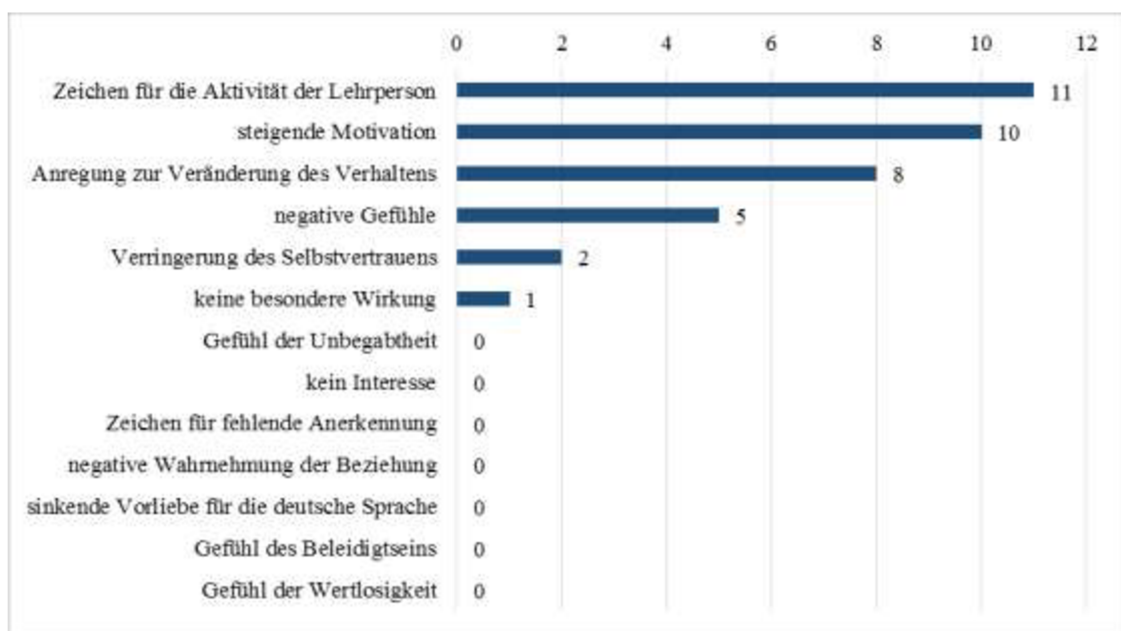


Abbildung 60: Wirkung von Kritik auf die Lernenden der Versuchsperson „A“ II

Im Fall des Ausdrucks von Lob wurde auch eine offene Frage gestellt. Die Ergebnisse zeigen (s. *Abbildung 61*), dass der Ausdruck von Lob in der Lehrersprache der Versuchsperson „A“ überwiegend eine motivierende Wirkung auf die Lernenden ausübt. Der Kategorie „etwas Anderes“ wurden Antworten zugeordnet, die selten vorkamen (z. B. Lob als Zeichen dafür, dass es eine Chance für die Sprachprüfung gibt; Lob als Zeichen dafür, dass es sich gelohnt hat, Energie ins Lernen zu investieren). Gute Gefühle und steigendes Selbstvertrauen waren weitere Wirkungen, die von zwei Personen notiert wurden. Eine Person schrieb, dass das Lob der DaF-Lehrperson keine besondere Wirkung auf sie ausübt.

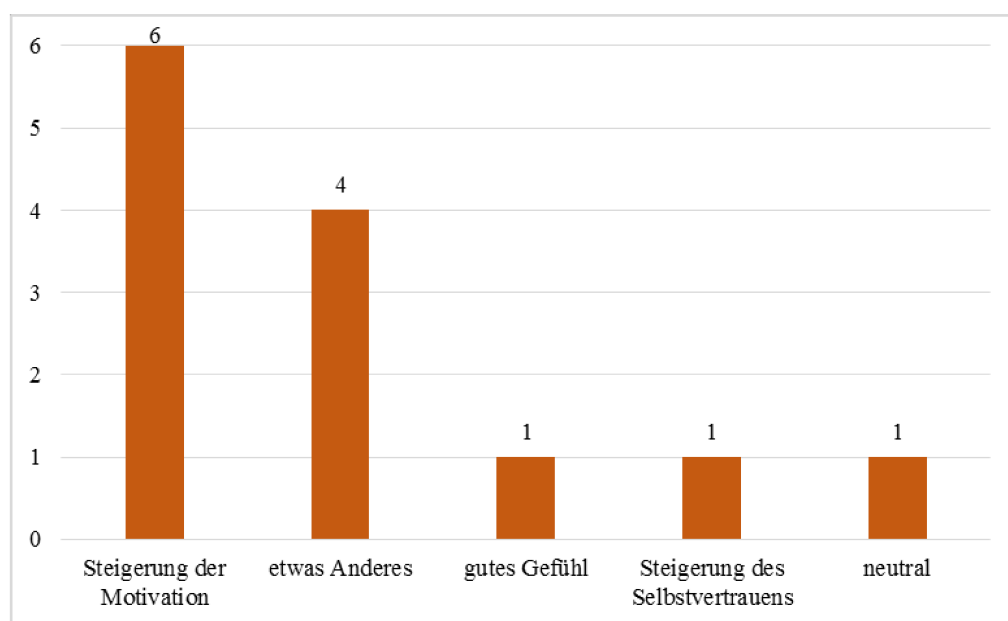


Abbildung 61: Wirkung von Lob auf die Lernenden der Versuchsperson „A“ I

Die geschlossene Frage zur Wirkung von Lob stellt noch zusätzliche Ergebnisse zu diesem Aspekt zur Verfügung (s. *Abbildung 62*). Die motivierende Wirkung von Lob wird wieder ersichtlich. Darüber hinaus ist der Abbildung zu entnehmen, dass viele Lernende das Lob als ein Zeichen für Anerkennung und Wertschätzung auffassen. Wie im Fall von Kritik, wird das Lob auch als ein Zeichen dafür gedeutet, dass sich die Lehrperson mit den Lernenden beschäftigt. Der Ausdruck von Lob übt auch eine positive Wirkung auf das Selbstvertrauen und das Interesse für die deutsche Sprache aus.

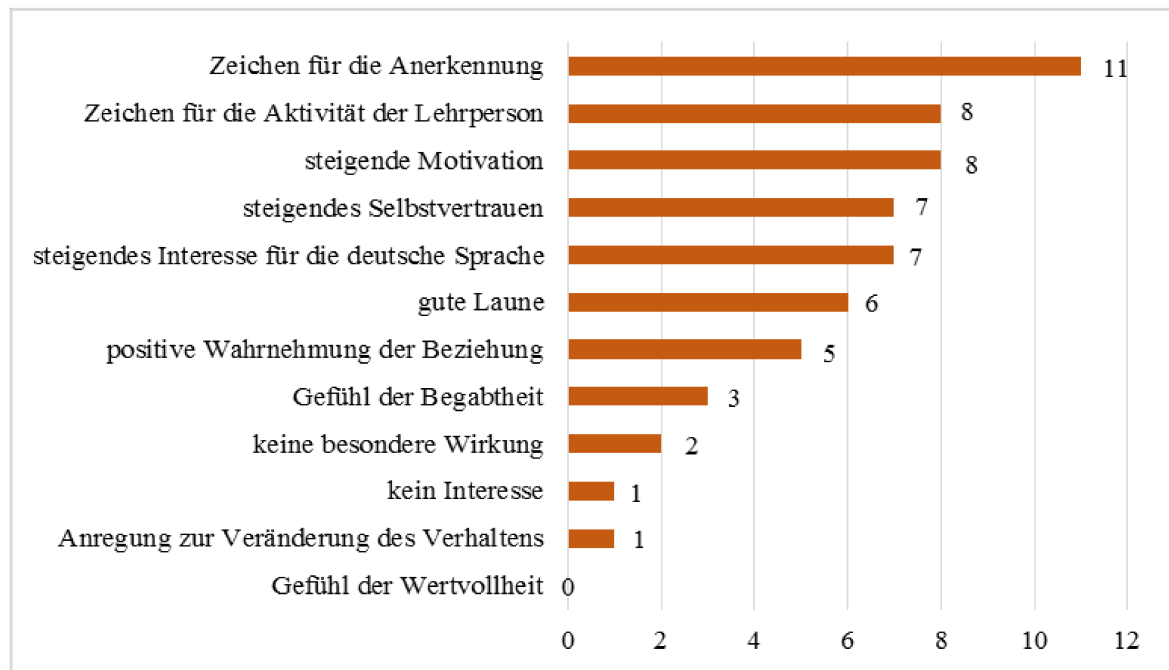


Abbildung 62: Wirkung von Lob auf die Lernenden der Versuchsperson „A” II

5.6 Ergebnisse der empirischen Forschung im Gesamtüberblick

Aufgrund der drei Fallanalysen (s. Unterkapitel 5.5.1 sowie 8.14.1 und 8.14.2 im Anhang) und der Gesamtanalysen (s. 8.19 und 8.20 im Anhang) lassen sich die Ergebnisse in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand – sprachliche Höflichkeit in der Lehrersprache ungarischer DaF-Lehrender am Beispiel des Ausdrucks von Kritik und Lob – aus drei Perspektiven zusammenfassen.

5.6.1 Ergebnisse aus der Perspektive der Forscherin

- Die spezifischen Merkmale von sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache der ProbandInnen weisen eine Vielfalt auf den drei untersuchten Ebenen auf.
 - Im Fall der *Sprechhandlung des Kritisierens* können auf der *Formulierungsebene* die folgenden höflichkeitsrelevanten Elemente aufgedeckt werden:

<i>höflichkeitsrelevante Elemente</i>	<i>Beispiele</i>
Mittel der Modulierung	Adverbien (z. B. „gerade so“), Modalverben (z. B. „können“), Konjunktiv II-Formen
Mittel der Intensivierung	Adverbien (z. B. „sehr“, „wahnsinnig“)
Mittel der Minimalisierung	Pronomen (z. B. „einiges“, „ein paar“), „ich glaube“
Höflichkeitsformeln	„bitte“ und „danke“
Partikeln	„nein“
(rhetorische) Fragen	„Was schreibst du gerade so?“ (s. Unterrichtssequenz 1 in Fallanalyse 1)
Bitten mittels Fragesätze	„Kann ich bitte dieses Blatt Papier haben?“ (s. Unterrichtssequenz 2 in Fallanalyse 1)
Aufforderungen	„wir“-Form, Infinitiv-Form, Adverb (z. B. „raus“)
Gleichnisse	„Seniorenklub“ (s. Unterrichtssequenz 11 in Fallanalyse 2)

- Auf der *Ebene der interaktiven Einbettung der Sprechhandlung des Kritisierens* ergaben die Fallanalysen die folgenden Ergebnisse:
 - Die Sprechhandlung des Kritisierens realisiert sich überwiegend in mehrstufigen Sequenzen. Dabei werden Vorlaufelemente eingesetzt, um den Ausdruck von Kritik vorzubereiten (z. B. rhetorische Frage, Interjektionen, Verzögerungen) und das gesichtsbedrohende Potenzial im Vorfeld zu reduzieren. Bei der mehrstufigen

Realisierung von Kritik wird die Sequenz oft mit einer Aufforderung, einer Bitte oder einem Lob abgeschlossen. Daraus lässt sich schließen, dass die Sprechhandlung des Kritisierens mit anderen Sprechhandlungen verflochten ist.

➤ In Bezug auf den Aspekt der Indirektheit lässt sich beim Ausdruck von Kritik eine Tendenz zur Indirektheit feststellen, d.h. Kritik wird in der Mehrheit der Fälle mittels anderer Sprechhandlungen realisiert (z. B. Frage, Aufforderung, Bitte usw.). Wenn es zum Ausdruck von direkter Kritik kommt, wird diese interaktiv eingebettet.

- Bei der Realisierung der *Sprechhandlung des Kritisierens* werden auf *strategischer Ebene* die in der folgenden Tabelle dargestellten Höflichkeitsstrategien eingesetzt. Beim Einsatz der Strategien dominieren die negativen und positiven Höflichkeitsstrategien in den analysierten Unterrichtssequenzen.

<i>Höflichkeitsstrategien</i>	<i>Beispiele</i>
on record	„Non-minimization of face-threat“ (Strategie 1.1)
positiv	„Offer, promise!“ (Strategie 2.2.2) „Be optimistic!“ (Strategie 2.2.3) „Include both S and H in the activity!“ (Strategie 2.2.4) „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)!“ (Strategie 2.3.1)
negativ	„Be conventionally indirect!“ (3.1.1) „Don’t pressure/assume!“ (Strategie 3.2) „Minimize imposition!“ (Strategie 3.3.2) „Apologize!“ (Strategie 3.4.1) „State FTA as a general rule!“ (Strategie 3.4.3)
off record	„Use rhetorical questions“ (Strategie 4.1.10) „Give hints!“ (Strategie 4.1.1) „Be vague!“ (Strategie 4.2.2)

- Im Fall der *Sprechhandlung des Lobens* können auf der *Formulierungsebene* die folgenden Merkmale von sprachlicher Höflichkeit aufgezeigt werden:

<i>höflichkeitsrelevante Elemente</i>	<i>Beispiele</i>
Intensivierung des Gefühlsausdrucks	Gradpartikel (z. B. „ganz“)
Intensivierung der positiven Bewertung	Adverb (z. B. „sehr“)
Mittel des Gefühlsausdrucks	Adjektiv (z. B. „glücklich“, „froh“)

wertende Ausdrücke	Adjektive (z. B. „schön“, „gut“, „wunderschön“, „wunderbar“)
--------------------	--

- Auf der *Ebene der interaktiven Einbettung der Sprechhandlung des Lobens* lassen sich die folgenden Ergebnisse festhalten:
 - Die Sprechhandlung des Lobens tritt in der Mehrheit der analysierten Unterrichtssequenzen mit der Sprechhandlung des Dankens auf. In Bezug auf das Phänomen der sprachlichen Höflichkeit bedeutet dies, dass die Wahrung des positiven Gesichts der Lernenden mittels lobender Äußerungen mit der potenziellen Bedrohung des positiven Gesichts der Lehrperson durch die Dankesbezeugung einhergeht.
 - In Sequenzen, in denen die Sprechhandlungen des Kritisierens und des Lobens gleichzeitig auftreten, dient das Lob zur Reduzierung der Gesichtsbedrohung, die der Ausdruck von Kritik auslösen kann.
 - Bezüglich des Aspekts von Indirektheit und Direktheit kann festgestellt werden, dass die Sprechhandlung des Lobens überwiegend direkt realisiert wird. Dabei wird in den meisten Sequenzen auf die Leistung des/der Lernenden Bezug genommen. Im Fall der indirekten Realisierung vom Lob kommt es zum Gefühlsausdruck seitens der Lehrperson.
 - Beim Vergleich der eingesetzten sprachlichen Mittel bei der Realisierung von Kritik und Lob lässt sich feststellen, dass die untersuchten DaF-Lehrenden über ein breiteres Repertoire an sprachlichen Ausdrucksmitteln im Fall der Sprechhandlung des Kritisierens verfügen. In Bezug auf den Ausdruck von Lob bedarf ihr Repertoire noch Erweiterung.
- Bei der Realisierung der *Sprechhandlung des Lobens* wird auf *strategischer Ebene* die positive Höflichkeitsstrategie „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1) eingesetzt.
- In Bezug auf alle aufgezeichneten Unterrichtssequenzen für die Realisierung der Sprechhandlungen des Kritisierens und des Lobens können die folgenden Ergebnisse ermittelt werden:
 - Die Zahl der Unterrichtssequenzen, die für die Analyse des Ausdrucks von Kritik als relevant eingestuft wurden, übertrifft die Zahl jener Unterrichtssequenzen, in denen Lob realisiert wird (59 % für den Ausdruck von Kritik und 41 % für den Ausdruck von Lob).

- In Bezug auf die relevanten Redebeiträge kann die gleiche Tendenz festgestellt werden (relevante Redebeiträge für den Ausdruck von Kritik: 65 %, für den Ausdruck von Lob: 35 %). Die hohe Anzahl der Redebeiträge im Fall des Ausdrucks von Kritik ergibt sich durch den mehrstufigen Charakter der Sprechhandlung des Kritisierens.
- Die untersuchten Unterrichtssequenzen ließen sich auch bezüglich des Auslösers für den Ausdruck von Kritik und Lob analysieren. Im Fall des Ausdrucks von Kritik ergaben sich sechs Kategorien. Dabei wird der Ausdruck von Kritik in 41 % der Fälle durch die fehlende kognitive Voraussetzung des Lernens (z. B. fehlende Aufmerksamkeit des/der Lernenden) ausgelöst. Lob wird überwiegend (86 % der Fälle) durch die hervorragende Leistung des/der Lernenden im Fach Deutsch als Fremdsprache induziert.

5.6.2 Ergebnisse aus der Perspektive der DaF-Lehrenden

In Bezug auf den Untersuchungsgegenstand lassen sich die folgenden Ergebnisse aus der Perspektive der untersuchten DaF-Lehrenden skizzieren:

- Im Rahmen des lauten Erinnerns wurde die Videoaufzeichnung bei den von der Forscherin ausgewählten Unterrichtssequenzen von den Versuchspersonen angehalten. Daraus kann geschlossen werden, dass sowohl die Sprechhandlung des Kritisierens als auch die des Lobens relevante Sprechhandlungen für die Reflexion der eigenen Lehrersprache darstellen.
- Als beim lauten Erinnern der eigene Sprachgebrauch reflektiert wurde, wurde sprachliche Höflichkeit nur in einem Fall als Aspekt der Reflexion explizit thematisiert. Hierfür wurden höfliche Ausdrucksformen als Zeichen für Kraftlosigkeit, wenig Effektivität und Unreife betrachtet (Diese Versuchsperson stand am Anfang ihres beruflichen Werdegangs.). In anderen Fällen wurden Aspekte in die Reflexion einbezogen, die mit der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit eng zusammenhängen (z. B. Respekt, Aufmerksamkeit). Daraus lässt sich schließen, dass Lehrersprache in Bezug auf den Umgang mit sprachlicher Höflichkeit nicht reflektiert wird.
- Bei der Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs unter dem Aspekt der sprachlichen Angemessenheit konnte festgestellt werden, dass die Versuchspersonen ihre Äußerungen in den ihnen vorgelegten Unterrichtssequenzen als sprachlich angemessen bewerten. Bei dieser Reflexion wird sprachliche Höflichkeit nicht thematisiert. Es werden jedoch Aspekte einbezogen, die mit der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit eng zusammenhängen. In Bezug auf das Höflichkeitsverständnis von den untersuchten DaF-Lehrenden lässt sich daraus

schließen, dass sie sprachliche Höflichkeit nicht als ein zentraler Bestandteil der kommunikativen Kompetenz betrachten.

- Aus der Analyse der Daten der transkriptionsbasierten Reflexion folgt, dass sich die Versuchspersonen über die Vielfalt der illokutiven Kräfte bewusst sind, die sie mittels ihrer Äußerungen realisieren.
- Im Fall der Realisierung der Sprechhandlung des Lobens wird von den Versuchspersonen bewusst reflektiert, dass sie Lob zum Ausdruck gebracht haben. Im Gegensatz dazu kann im Fall des Ausdrucks von Kritik ein niedrigeres Bewusstsein festgestellt werden.
- Aus den Ergebnissen der Interviews geht hervor, dass die untersuchten DaF-Lehrenden der Beziehungsgestaltung mit den Lernenden eine wichtige Rolle in ihrer Unterrichtspraxis beimessen. Die Schlüsselrolle von (sprachlicher) Höflichkeit bei der erfolgreichen Beziehungsgestaltung und LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation wird nicht thematisiert. Die Versuchspersonen hoben jedoch solche Prinzipien hervor, die mit der (sprachlichen) Höflichkeit eng zusammenhängen (z. B. Respekt, Vermeidung von Beleidigung usw.).
- Aus den Ergebnissen der Interviews konnte die Konsequenz gezogen werden, dass sich das Verständnis von sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache auf die Formulierungsebene beschränkt. Als Erscheinungsformen von sprachlicher Höflichkeit in der eigenen Lehrersprache werden die Anredeformen, die Modalverben, der Einsatz der Höflichkeitsformel „bitte“ und die Vermeidung von beleidigenden Ausdrücken erwähnt.
- Bei der Bewertung von Äußerungen unter dem Aspekt der sprachlichen Höflichkeit (s. transkriptionsbasierte Befragung III) konnten bei den einzelnen ProbandInnen große individuelle Unterschiede festgestellt werden.

5.6.3 Ergebnisse aus der Perspektive der DaF-Lernenden

- In Bezug auf das Höflichkeitsverständnis der Lernenden kann das folgende Ergebnis aus den Daten der schriftlichen Befragungen gezogen werden: Höflichkeit wird einer Lehrperson zugeschrieben, die den Lernenden zuhört, ihren Fehler zugibt, die Meinung der Lernenden berücksichtigt und Respekt ausdrückt.
- Der Ansicht der Lernenden nach tragen die Authentizität und die Aufrichtigkeit einer Lehrperson am meisten zur erfolgreichen Kommunikation von Lehrenden und Lernenden bei. Im Vergleich zu den genannten Kriterien kommt der sprachlichen Höflichkeit eine weniger bedeutende Rolle zu.

- Was das Kriterium *Aufrichtigkeit* anbelangt, entsprechen die DaF-Lehrenden den Erwartungen der Lernenden. In Bezug auf sprachliche Höflichkeit übertreffen die DaF-Lehrenden die Erwartungen der Lernenden.
- Aus den Ergebnissen der Frage zur Bedeutung von Höflichkeit in den einzelnen Beziehungen der Lernenden wurde ersichtlich, dass der Höflichkeit in der Beziehung zu den Lehrenden die größte Bedeutung zugeschrieben wird.
- Beim Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache wird von den Lernenden erwartet, dass sie verständlich und ehrlich ausgedrückt wird sowie mit einem Verbesserungsvorschlag versehen wird. Daraus lässt sich auf den Anspruch der Lernenden auf konstruktive Kritik schließen.
- Der Meinung der Lernenden nach kommt der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit beim Ausdruck von Kritik eine weniger bedeutende Rolle zu. Merkmalen, die auf eine implizite Weise mit der sprachlichen Höflichkeit zusammenhängen (z. B. Merkmale „nicht degradierend“ und „nicht beleidigend“), messen sie jedoch eine größere Bedeutung bei.
- Im Fall des Ausdrucks von Lob in der Lehrersprache haben die Lernenden ähnliche Erwartungen: Es wird in erster Linie erwartet, dass Lob verständlich und ehrlich ausgedrückt wird sowie mit der erbrachten Leistung im Zusammenhang steht.
- Bezüglich der Auswirkung von Kritik auf die Lernenden lässt sich festhalten, dass Lernende den Ausdruck von Kritik am meisten als ein Zeichen dafür betrachten, dass sich die DaF-Lehrperson mit ihnen beschäftigt. Ferner regt Kritik die Lernenden zur Veränderung ihres Verhaltens an. An dritter Stelle steht die steigende Motivation als eine weitere Wirkung von Kritik.
- Lob wird von den Lernenden hauptsächlich als ein Zeichen für Anerkennung wahrgenommen. Ferner übt der Ausdruck von Lob in der Lehrersprache der DaF-Lehrpersonen einen positiven Einfluss auf die Motivation und das Selbstvertrauen der Lernenden aus.

6. FAZIT

Die vorliegende Dissertation befasste sich mit der sprachlichen Höflichkeit in der Lehrersprache von Fremdsprachenlehrenden. Sie setzte sich zum Ziel, das Phänomen der sprachlichen Höflichkeit in seiner Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht zu beschreiben sowie seine spezifischen Merkmale in der Lehrersprache von ungarischen DaF-Lehrenden am Beispiel der Sprechhandlungen des Kritisierens und Lobens zu erfassen. Zur theoretischen Fundierung der empirischen Forschung wurden drei theoretische Kapitel verfasst, in denen vier zentrale Begriffe unter Einbeziehung diverser Wissenschaftsbereiche behandelt wurden.

Im ersten theoretischen Kapitel wurden die Begriffe *Sprache* und *Kommunikation* in den Mittelpunkt gestellt. In Bezug auf den Begriff **Sprache** wurden zwei Sprachbetrachtungen – die systembezogene und die handlungsbezogene – und die Begründer (de Saussure, Chomsky, Austin, Searle) sowie die Leitideen dieser Konzeptualisierungen dargelegt. Da dieser Arbeit die Auffassung von Sprache als soziales Handeln zugrunde liegt, wurden die pragmatische Wende und ihre Auswirkungen auf die Sprachwissenschaft sowie jene Vorläufer (Bühler, Morris, Wittgenstein) ausführlicher dargelegt, die den Weg für diesen Paradigmenwechsel vorbereiteten. Besonders eingehend wurde der Ansatz der Funktionalen Pragmatik behandelt, da in seinen Untersuchungen die schulische Kommunikation einen besonderen Schwerpunkt darstellt. Dieser handlungstheoretische Ansatz lieferte auch wichtige Gesichtspunkte für die Datenanalyse der empirischen Forschung.

Als zweiter zentraler Begriff wurde **Kommunikation** fokussiert. Es wurden vier Modelle vorgestellt (die Konversationsmaximen von Grice, das Funktionsmodell von Jakobson, die Kommunikationsaxiome von Watzlawick und das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun), um einen Einblick in die Gestaltung des kommunikativen Austausches zu gewähren. Das Kapitel schloss eine Darstellung der Hauptmerkmale von verbaler Kommunikation ab.

Das zweite theoretische Kapitel konzentrierte sich auf den spezifischen Kontext der **Unterrichtskommunikation** und bettete sie in den Forschungskontext ein. Um die Erweiterung der Untersuchungsaspekte der Erforschung von Unterrichtskommunikation aufzuzeigen, wurden zuerst jene Untersuchungen thematisiert, die als Vorläufer der linguistisch motivierten Befassung mit den kommunikativen Aspekten des Unterrichts gelten. Zweitens wurde der Schwerpunkt auf drei empirisch fundierte Studien gelegt, die unter dem Einfluss der pragmatischen Wende der Sprachwissenschaft entstanden und Zugangsweisen pragmalinguistischer Paradigmen anwandten (Diskursanalyse, ethnomethodologische

Konversationsanalyse und Funktionale Pragmatik). Dem forschungsgeschichtlichen Überblick folgte ein Unterkapitel, in dem Unterrichtskommunikation als ein Typ institutioneller Kommunikation in den Blick genommen wurde. Dabei wurden der Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen und des Zwecks der Institution Schule auf die Unterrichtskommunikation sowie das asymmetrische Rollenverhältnis von Lehrenden und Lernenden erörtert. Hierfür wurde auf die veränderten Rollenzuschreibungen der neuen Lehr- und Lernkultur hingewiesen. Es wurde ferner festgestellt, dass die fremdsprachenunterrichtliche Kommunikation, in deren Kontext die Lehrersprache untersucht wird, ein spezifisches Phänomen darstellt: Dort ist nämlich die Fremdsprache sowohl als Lerngegenstand als auch als Kommunikationsmittel gleichzeitig präsent.

Im zweiten Teil dieses Kapitels wurde **Lehrersprache** als ein wirkungsvolles Instrument zur Realisierung diverser Sprechhandlungen unter die Lupe genommen. Lehrersprache wurde auch als Forschungsgegenstand thematisiert, wobei der Fokus auf erziehungspsychologische und pädagogische sowie pragmalinguistisch motivierte Untersuchungen gelegt wurde. In Bezug auf die Rolle von Lehrersprache im Unterricht wurde auf drei Funktionen hingewiesen (die Anleitung und Beurteilung von Lernprozessen sowie die Gestaltung der zwischenmenschlichen Kommunikation). Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wurde die Lehrersprache als sprachliches Modell für die Realisierung von Sprechhandlungen beleuchtet. Dabei wurden aus drei zentralen L2-Erwerbshypothesen weitere Schlussfolgerungen für die Rolle von Lehrersprache beim institutionellen Fremdsprachenerwerb gezogen.

Das letzte theoretische Kapitel befasste sich mit dem Phänomen der **sprachlichen Höflichkeit**, das sowohl in alltäglichen Diskussionen als auch in verschiedenen Disziplinen als ein relevanter Gegenstand gilt. In dieser Arbeit wurde an die sprachliche Höflichkeit aus linguistischer Perspektive herangegangen. Dabei wurden drei Höflichkeitsmodelle (die Modelle von Lakoff, Leech und Brown/Levinson) eingehender behandelt. Im zweiten Teil des Kapitels wurde **sprachliche Höflichkeit in der Unterrichtskommunikation** thematisiert. Dabei wurde die Relevanz der Erforschung von sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache im Kontext der neuen Lehr- und Lernkultur begründet. In Bezug auf die Rolle von Lehrenden als OptimiererInnen und BewerterInnen wurde für die Wichtigkeit von sprachlicher Höflichkeit beim Ausdruck von Kritik und Lob plädiert (z. B. Konfliktprophylaxe, Ausdruck von Anerkennung usw.). Im spezifischen Kontext des Fremdsprachenunterrichts wurde auf

Herausforderungen hingewiesen, die mit der Realisierung sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache einhergehen.

In der zweiten Einheit der Arbeit stand die **empirische Forschung** im Fokus. Dabei wurden die Forschungsziele, -fragen und -hypothesen vorgestellt. Im Rahmen der empirischen Forschung wurden verschiedene Methoden eingesetzt, um Daten zur Realisierung von sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache aus der Perspektive der Forscherin, der DaF-Lehrenden und DaF-Lernenden zu erheben. Die sprachlichen Daten, die im Rahmen der videographischen Unterrichtsbeobachtung erhoben wurden, wurden aus der Perspektive der Forscherin analysiert. Die Daten, die mittels lauten Erinnerns, transkriptionsbasierter Befragungen und eines Interviews erhoben wurden, ermöglichten eine Analyse aus der Perspektive der DaF-Lehrenden. Durch den Einsatz von Fragebögen wurde auch die Perspektive der Lernenden in die Forschung einbezogen.

Die Analyse der Daten wurde im Rahmen von drei Fallanalysen und zwei Gesamtanalysen durchgeführt, wobei sowohl qualitativ als auch statistisch vorgegangen wurde. In Bezug auf den Untersuchungsgegenstand wurden zahlreiche Ergebnisse geliefert. Im Folgenden werden die **Forschungshypothesen** (s. Unterkapitel 5.3) im Spiegel der wichtigsten Ergebnisse reflektiert:

1. Die Sprechhandlung des Kritisierens wird in der Mehrheit der analysierten Unterrichtssequenzen indirekt, d.h. mittels anderer Sprechhandlungen (z. B. Frage, Aufforderung, Bitte usw.) realisiert. Dabei ist auch eine mehrstufige Realisierung von Kritik charakteristisch. Dies hängt damit zusammen, dass Kritik eine potenzielle Bedrohung für das positive Gesicht des Hörers darstellt. Demgegenüber wird die Sprechhandlung des Lobens überwiegend direkt realisiert, wobei wertende Ausdrücke eingesetzt (und oft auch intensiviert) werden.
 - Aufgrund der obigen Ergebnisse kann die erste Hypothese bestätigt werden.
2. Aus den Daten der mündlichen Befragung (Interview) geht hervor, dass die untersuchten DaF-Lehrenden der Beziehungsgestaltung mit den Lernenden eine große Bedeutung in ihrer Unterrichtspraxis beimessen. Dabei wird die Rolle sprachlicher Höflichkeit nicht reflektiert.
 - Ausgehend von diesen Ergebnissen kann auch die zweite Hypothese bestätigt werden.

3. Aus den Daten, die im Rahmen der Interviews erhoben wurden, kann gefolgert werden, dass sprachliche Höflichkeit der Ansicht der untersuchten DaF-Lehrenden nach eine wichtige Rolle bei der Durchführung der Unterrichtskommunikation spielt.³⁹ Es wird auch von den Lernenden erwartet, dass sie sich der Lehrperson gegenüber und untereinander höflich verhalten. Aus den Daten des lauten Erinnerns und der transkriptionsbasierten Befragung II wird jedoch ersichtlich, dass die eigene Lehrersprache in Bezug auf sprachliche Höflichkeit nicht reflektiert wird. Nur in einem einzigen Fall wurde bei der Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs die sprachliche Höflichkeit thematisiert.

➤ Aufgrund dieser Ergebnisse kann die dritte Forschungshypothese auch als bestätigt betrachtet werden.

4. Die Ergebnisse der SchülerInnenfragebögen zeigten, dass Lernende zwei lehrerbezogenen Merkmalen, der Authentizität und der Aufrichtigkeit die größte Bedeutung bei einer erfolgreichen Kommunikation von Lehrenden und Lernenden beimessen. Der sprachlichen Höflichkeit kommt dabei eine weniger bedeutende Rolle zu.

Auch in Bezug auf die Erwartungen der Lernenden beim Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache wird die Rolle von sprachlicher Höflichkeit als weniger bedeutend eingestuft. Eine größere Bedeutung wird jedoch Merkmalen beigemessen, die enge Zusammenhänge mit der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit aufweisen (z. B. „nicht degradierend“, „nicht beleidigend“).

Wie jedoch die Ergebnisse der SchülerInnenfragebögen bezüglich der Bedeutung von Höflichkeit in den verschiedenen Beziehungen von Lernenden zeigten, kommt der Höflichkeit in der Beziehung zu Lehrenden die größte Bedeutung zu. In anderen Beziehungen (z. B. Beziehung zu Personen im gleichen Alter, Bekannten, Eltern und AusländerInnen) wurde die Rolle von Höflichkeit mit niedrigeren Werten bewertet.

➤ Aus diesen Ergebnissen folgt, dass die vierte Hypothese teilweise bestätigt werden kann.

Des Weiteren lässt sich aus den Ergebnissen des empirischen Forschungsprojekts auf die immense Bedeutung der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit in der neuen Lehr- und Lernkultur schließen. Aufgrund der Ergebnisse kann ferner die Annahme bestätigt werden,

³⁹ Dies stellte sich erst dann heraus, als eine konkrete Frage diesbezüglich gestellt wurde.

dass ein reflektierter Umgang mit sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache einen entscheidenden Beitrag zum Ausbau der neuen Lehr- und Lernkultur sowie zur Etablierung und Aufrechterhaltung einer auf Partnerschaft, Gleichrangigkeit und gegenseitiger Anerkennung basierenden LehrerIn-SchülerIn-Beziehung leisten kann (Feld-Knapp, 2015; Taczman, 2016).

An dieser Stelle soll auf **Anwendungsbereiche** der Ergebnisse der empirischen Forschung hingewiesen werden. Als wichtigste Anwendungsbereiche der Ergebnisse gelten die ungarische DaF-LehrerInnenausbildung bzw. -fortbildung (Taczman, 2016). DaF-Lehrende sollen nämlich bereits im Laufe ihrer universitären Ausbildung zu erfolgreichen Gestaltern der neuen Lehr- und Lernkultur sowie zu bewussten VerwenderInnen ihrer Lehrersprache trainiert werden. Über die fachliche Ausbildung von Lehramtsstudierenden hinaus ist die gezielte Förderung der Lehrersprache aus dem Grund von elementarer Bedeutung, weil die deutsche Sprache für die Mehrheit der ungarischen Lehramtsstudierenden – wie für die Lernenden – eine Fremdsprache darstellt (Feld-Knapp, 2017).

Die Forschungsergebnisse liefern einen bedeutenden Anstoß für die DaF-LehrerInnenausbildung und -fortbildung, den Aspekt der Beziehungsgestaltung als wesentliches Element der Unterrichtskommunikation sowie den Beitrag der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit zur erfolgreichen Beziehungsgestaltung in die Inhalte verstärkt einzubeziehen und die Rolle sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache bzw. beim Ausdruck von Kritik und Lob zu thematisieren. Die aufgezeigten sprachlichen Realisierungsformen von Höflichkeit sowie die eingesetzten Höflichkeitsstrategien können in den Dienst der Förderung der Höflichkeitskompetenz (Bonacchi, 2012) sowie der Lehrersprache von angehenden und praktizierenden DaF-Lehrenden gestellt werden. Die Anwendung der videobasierten Aufnahmen kann zur Entwicklung eines reflektierten Umgangs mit der eigenen Lehrersprache beitragen (Taczman, 2016).

Schließlich sollen **Anregungen für zukünftige Forschungsarbeiten** aufgezeigt werden. Wie darauf hingewiesen wurde, bietet die Datenbank des empirischen Forschungsprojekts zahlreiche weitere Möglichkeiten zur Erforschung der Lehrersprache von ungarischen DaF-Lehrenden an. Beispielsweise können die Illokutionsindikatoren, die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in weiteren Sprechhandlungen der Lehrersprache oder auch die Merkmale von sprachlicher Unhöflichkeit in der Lehrersprache erfasst werden. Die Erforschung der Rolle der nonverbalen Kommunikationsmittel in der Lehrersprache wäre auch von großer Bedeutung. Über die Erforschung dieser Themenbereiche mittels dieser

videographischen Datenbank hinaus gilt noch die sprachliche Höflichkeit in der Lehrersprache aus einer fachübergreifenden Perspektive als ein weiteres anspruchsvolles Forschungsthema, d.h. die vergleichende Analyse der Realisierung sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache von Lehrenden unterschiedlicher Fremdsprachen oder weiterer Unterrichtsfächer.

7. LITERATURVERZEICHNIS

- ABEL-STRUTH, SIGRID (1984): Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung Gegenstand — Methoden — Probleme. In: Kleinen, Günter (Hrsg.): Musik und Kind. (Musikpädagogische Forschung. Band 5) Laaber: Laaber, S. 360-374.
<<http://www.ampf.info/index/publikationen/band05/Bd%205%2023%20Abel-Struth%20S.%20360%20-%20374.pdf>> (09.04.2018)
- ACKERMANN, SILKE (2011): Klassengespräch im Mathematikunterricht. Eine Pilotstudie im Rahmen des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“. (Reihe Studium und Forschung, Heft 19) Kassel: Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel.
- AGUADO, KARIN (1996): Dimensionen lernersprachlicher Partikelverwendung. Sprachsystematische, kognitiv-individuelle und interaktiv-soziale Aspekte beim Gebrauch und beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. (Dissertation) Bielefeld.
<<http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/dimensionenlernersprachlicherpartikelverwendung>> (09.04.2018)
- AGUADO, KARIN (2002): Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdsprachenerwerbs. (Habilitationsschrift) Bielefeld.
<<http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/imitationalserwerbsstrategie-pdf>> (09.04.2018)
- AGUADO, KARIN (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoc / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 47-56.
- AHLERS, TANJA / OBERST, TATJANA / NENTWIG, PETER (2009): Redeanteile von Lehrern und Schülern im Chemieunterricht nach ChiK. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Jg. 15, S. 331-342.
<http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/15_Nentwig.pdf> (09.04.2018)
- ALEKSANDRZAK, MAGDALENA (2013): Approaches to describing and analyzing classroom communication. In: Glottodidactica XL/1, S. 129-145.
<<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/viewFile/364/271>> (08.04.2018)
- AMMAN, HEMANN (1988): Die drei Sinndimensionen der Sprache. Ein kritisches Referat über die Sprachtheorie Karl Bühlers. In: Eschbach, Achim (Hrsg.): Karl Bühler's Theory of Language. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 53-76.
- ANKENBRAND, KATRIN (2013): Höflichkeit im Wandel. Entwicklungen und Tendenzen in der Höflichkeitspraxis und dem laienlinguistischen Höflichkeitsverständnis der bundesdeutschen Sprachgemeinschaft innerhalb der letzten fünfzig Jahre. (Inauguraldissertation) Heidelberg.
<<http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/14676/1/H%C3%96FLICHKEIT%20IM%20WANDEL.pdf>> (09.04.2018)
- ANTALNÉ SZABÓ, ÁGNES (2006): A tanári beszéd az empirikus kutatások tükrében. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 226. szám.

- APPEL, JOACHIM (2000): Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Band 1) München: Langenscheidt / Longman.
- ATKINSON, DWIGHT / BIBER, DOUGLAS (1994): Register: A Review of Empirical Research. In: Biber, Dwight / Finegan, Edward (Eds.): Sociolinguistic Perspectives on Register. Oxford: Oxford University Press, pp. 351-385.
- AUER, PETER (2013): Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. 2. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter.
- AUSTIN, JOHN LANGSHAW (1962): How to Do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955. (Eds.: Urmson, J.O. / Sbisá, Marina) Oxford: Clarendon Press.
- BALLWEG, SANDRA (2015): Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Narr Francke.
- BALOGH, KATALIN (2001): Az udvariasság nyelvtanári szemszögből. In: Modern Nyelvoktatás, VII: (1), 26-32. o.
- BARANYAI, TAMÁS (2011): A diplomáciai kommunikáció szemantikai és pragmatikai aspektusai (vizsgálat angol, magyar és francia nyelvű korpusz alapján). (Disszertáció) Veszprém: Pannon Egyetem. <http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2011/Baranyai_Tamas_dissertation.pdf> (gesehen am 09.04.2018)
- BAUER, JOACHIM (2010): Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In: Pädagogik, 7-8/10, S. 6-9. <http://www.komu.at/workshops/2015_01_23_Kongress_MusikschulleiterInnen_Aufsatz_Joachim%20Bauer_Die%20Bedeutung_der_Beziehung.pdf> (09.04.2018)
- BECK, KLAUS (2010): Kommunikationswissenschaft. 2. Aufl. Konstanz: UVK.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2002): Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In: Kammler, Clemens / Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 58-78. <http://philtypo3.uni-koeln.de/fileadmin/sites/projekt_becker-mrotzek/pdf/MBM_Fktprg_UAnalyse_2002.pdf> (10.04.2018)
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2011): Der Erzählkreis als Exempel für die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation. In: Bräuer, Christoph / Ossner, Jakob (Hrsg.): Kommunikation und Interaktion im Unterricht. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80.) Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, S. 31-46.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL / VOGT, RÜDIGER (2001): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer.
- BELLACK, ARNO A. / KLIEBARD, HERBERT M. / HYMAN, RONALD T. / SMITH, FRANK L. (1974): Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. (Titel der Originalausgabe: The Language of the Classroom (1966), New York: Teacher College Press, Columbia University)

- BENNER, DIETRICH / BRÜGGEN, FRIEDHELM (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten. In: Benner, Dietrich / Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42) Weinheim / Basel: Beltz, S. 240-263.
<http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8450/pdf/Benner_Brueggen_2000_Theorien_der_Erziehungswissenschaft_im_20._Jahrhundert.pdf> (10.04.2018)
- BLACK, MAX (1998): A nyelv labirintusa. Budapest: Holnap Kiadó. (Eredeti cím: The Labyrinth of Language (1968), Encyclopaedia Britannica)
- BLÖMEKE, SIGRID / HERZIG, BARDO (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In Blömeke, Sigrid / Bohl, Thorsten / Haag, Ludwig / Lang-Wojtasik, Gregor / Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn / Stuttgart: Klinkhardt / UTB, S. 15-28. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaeetze/bloemeke-herzig_schultheorien.pdf> (09.04.2018)
- BLUM-KULKA, SHOSHANA (1987): Indirectness and politeness in requests: same or different? In: Journal of Pragmatics, 11, pp. 131-146.
<<http://www.genlingnw.ru/study/Soclinv/files/smrp/indirectness%20poiteness.pdf>> (18.04.2018)
- BODOLAY, LÁSZLÓ (2009): Friedemann Schulz von Thun néhány modelljének használatá interkulturális helyzetekben. In: Szakmai Füzetek, 27, 115-123. o.
<http://elib.kkf.hu/okt_publ/szf_27_14.pdf> (08.08.2017)
- BONACCHI, SILVIA (2012): Einige Bemerkungen zum Begriff der Höflichkeitskompetenz. In: Kwartalnik Neofilologiczny, LIX, 1, S. 17-35.
- BONACCHI, SILVIA (2013): (Un)Höflichkeit. Eine kulturologische Analyse Deutsch-Italienisch-Polnisch. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- BOÓCZ-BARNA, KATALIN (1997): Erfahrungsbericht über die Entwicklung und Anwendung der Videoreihe „DaF-Stunden in Ungarn. Mit der Kamera unterwegs“. In: Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1, S. 163-172.
- BOÓCZ-BARNA, KATALIN (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. (Budapester Beiträge zur Germanistik; 53.) Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet.
- BOÓCZ-BARNA, KATALIN (2012): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Welches Lehrerwissen erfordern unterrichtliche Interaktionen? In: Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. [= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1] Budapest: Typotex / Eötvös Collegium, S. 107-125.
- BOÓCZ-BARNA, KATALIN (2014): ‘Fehler’ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht. Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur. In: Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 26. Sonderheft. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 103-113.
- BORONKAI, DÓRA (2009): Bevezetés a társalgáselemzésbe. Budapest: Ad Librum.

- BOSANQUET, PAULA (2009): The study of classroom interaction: an argument for the use of Conversation Analysis. In: Education-line.
<<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/177838.pdf>> (16.04.2018)
- BÖHN, ANDREAS / SEIDLER, ANDREAS (2008): Mediengeschichte. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.
- BÖRGER, GERGANA (2015): Höflichkeitsformen in bulgarischen, deutschen und russischen Zaubermärchen. Berlin: Frank & Timme.
- BRÄUER, CHRISTOPH (2011): Die Unterrichtsrahmenanalyse – ein Beobachtungsinstrument für die praktische Forschung wie die forschende Praxis. In: Bräuer, Christoph / Ossner, Jakob (Hrsg.): Kommunikation und Interaktion im Unterricht. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80.) Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, S. 13-30.
- BRÄUER, CHRISTOPH / OSSNER, JAKOB (2011): Rahmungen der Unterrichtskommunikation. In: Bräuer, Christoph / Ossner, Jakob (Hrsg.): Kommunikation und Interaktion im Unterricht. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80.) Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, S. 7-11.
- BREDE, JULIA RICART (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoc / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 137-146.
- BREMERICH-VOS, ALBERT (2003): Zur Geschichte des Nachdenkens über Höflichkeit. In: Praxis Deutsch, Jg. 30, S. 53-57.
- BRINKER, KLAUS / SAGER, SVEN F. (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- BROSZINSKY-SCHWABE, EDITH (2011): Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BROWN, PENELOPE / LEVINSON, STEPHEN C. (1987): Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, PENELOPE / LEVINSON, STEPHEN C. (2007): Gesichtsbedrohende Akte. In: Herrmann, Steffen K. / Krämer, Sybille / Kuch, Hannes (Hrsg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: Transcript, S. 59-88.
- BRUSCH, WILFRIED (2009): Stephen Krashens Theorie des Zweitspracherwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht. In: Forum Sprache 2, S. 95-103.
<https://www.hueber.de/media/36/ForumSprache_02_2009_Kontroversen_Brusch.pdf>
(09.04.2018)
- BRÜNNER, GISELA / GRAEFEN, GABRIELE (1994): Einleitung: Zur Konzeption der Funktionalen Pragmatik. In: Brünner, Gisela / Graefen, Gabriele (Hrsg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-21.
- BUSCH, ALBERT / STENSCHKE, OLIVER (2007): Germanistische Linguistik. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.

- BUTZKAMM, WOLFGANG (1993): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 2. Aufl. Tübingen / Basel: A. Francke.
- BUTZKAMM, WOLFGANG (2007): Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. 2. Aufl. Ismaning: Hueber.
- BÜHRIG, KRISTIN / THJE, JAN D. TEN (2005): Diskurspragmatische Beschreibung. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. / Trudgill, Peter (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Teilband. Berlin: Walter de Gruyter, S. 1225-1250.
- CASPER-HEHNE, HILTRAUD (2006): Deutsch-amerikanische Alltagskommunikation. (Reihe Germanistische Linguistik). Tübingen: Max Niemeyer.
- CHAUDRON, CRAIG (1988): Second Language Classrooms. Research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHERUBIM, DIETER (2011): Höflichkeitskonstruktionen. In: Der Deutschunterricht, Heft 2, S. 2-12.
- CHERUBIM, DIETER (2017): Höflichkeitsdissonanzen. Zum Gebrauch unterschiedlicher Höflichkeitsformen in historischen Texten und Gesprächen. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven. Tübingen: Narr Francke, S. 25-38.
- CHERUBIM, DIETER / NEULAND, EVA (2011): Aggression und Unhöflichkeit bei Jugendlichen heute. Der Deutschunterricht, 2, S. 44-49.
- CIZEK, BRIGITTE / KAPPELLA, OLAF / STECK, MARIA (2005): Kommunikationspsychologie. Grundlagen. In: Österreichisches Institut für Familienforschung, Nr. 50, Wien.
<http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35685/ssoar-2005-cizek_et_al-Kommunikationspsychologie__Grundlagen.pdf?sequence=1> (10.04.2018)
- CULLEN, RICHARD (1998): „Teacher talk and the classroom context“. In: English Language Teaching Journal, 52 (3), pp. 179-187.
- DETLEF, ROST (2012): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim / Basel: Beltz. (Eintrag *Das Kommunikationssystem „Lehrer-Schüler“*, S. 38-40)
- DIECKMANN, WALTHER / EISENBERG, PETER / PAUL, INGWER / VOIGT-SCHNEEKLOTH, GERHARD / ZECK, JÜRGEN (2003): Sprachliche Höflichkeit. In: Praxis Deutsch, Jg. 30, S. 4-11.
- DIEGRITZ, THEODOR / DANN, HANNS-DIETRICH / ROSENBUSCH, HEINZ S. / BARTH, ANNE-ROSE (1991): Gruppenunterricht aus Innen- und Außenperspektive. Forschungsanlage und Analyse eines exemplarischen Falles. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Projekt „Unterrichtskommunikation“.
- DIEGRITZ, THEODOR / FÜRST, CARL (1999): Empirische Sprechhandlungsforschung. Ansätze zur Analyse und Typisierung authentischer Äußerungen. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V.
- DIEGRITZ, THEODOR / ROSENBUSCH, HEINZ S. (1977): Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchung. Didaktische Konsequenzen. München: Urban & Schwarzenberg.

- DÖRNYEI, ZOLTÁN (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: The Modern Language Journal, Vol. 78, No. 3 (Autumn), pp. 273-284.
<[http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dorneyei\(1994\)_Foreign_Language_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dorneyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf)> (08.04.2018)
- EDMONDSON, WILLIS J. (2000): The Mississippi is Flowing: Interaktion und Fremdspracherwerb. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, S. 68-76.
- EDMONDSON, WILLIS J. / HOUSE, JULIANE (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: A. Francke.
- EDMONDSON, WILLIS J. / HOUSE, JULIANE (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. 2. Aufl. Tübingen / Basel: A. Francke.
- EHLICH, KONRAD (1996): Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- EHLICH, KONRAD (2007): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Sprache und sprachliches Handeln, Bd. 1: Pragmatik und Sprachtheorie, S. 9-28.
- EHLICH, KONRAD (2010): Kommunikative Kompetenz. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: A. Francke, S. 157-158.
- EHLICH, KONRAD (2012): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 327-348.
- EHLICH, KONRAD / REHBEIN, JOCHEN (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München: Wilhelm Fink, S. 36-114.
- EHLICH, KONRAD / REHBEIN, JOCHEN (1979): Handlungsmuster im Unterricht. In: Mackensen, Rainer / Sagebiel, Felizitas (Hrsg.): Soziologische Analysen: Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie der ad-hoc-Gruppen beim 19. Deutschen Soziologentag, Berlin, 17-20. April 1979, Berlin, S. 535-562.
<https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/16749/ssoar-1979-ehlich_et_al-handlungsmuster_im_unterricht.pdf?sequence=1> (10.04.2018)
- EHLICH, KONRAD / REHBEIN, JOCHEN (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr.
- EHRHARDT, CLAUS (2002). Beziehungsgestaltung und Rationalität. Eine linguistische Theorie der Höflichkeit. Trieste: Edizioni Parnaso.
- EHRHARDT, CLAUS (2011): Höflichkeitsbegriffe – am Beispiel von Höflichkeit und Höflichkeitsbewusstsein in Internetforen. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva / Yamashita, Hitoshi (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 27-44.

- EHRHARDT, CLAUS / HERINGER, HANS-JÜRGEN (2011): Pragmatik. Paderborn: Wilhelm Fink.
- EHRHARDT, CLAUS / NEULAND, EVA (2009): Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht: Zur Einführung. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 7-26.
- EHRHARDT, CLAUS / NEULAND, EVA (2017): Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven. Vorwort. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven. Tübingen: Narr Francke, S. 11-12.
- EHRHARDT, CLAUS / NEULAND, EVA / YAMASHITA, HITOSHI (2011): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz: Zur Einführung. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva / Yamashita, Hitoshi (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9-26.
- EICHHORN, CHRISTOPH (2017): Das Fundament guten Unterrichts: eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung. Höflich, wertschätzend, positiv. In: Grundschulmagazin 3/2017, S. 35-38.
<<http://www.fruehe-bildung.online/download.php?id=478>> (10.04.2018)
- EIKENBUSCH, GERHARD (2013): Über Lehrersprache muss man sprechen... Perspektiven für eine bessere Gesprächsführung in der Schule. In: Pädagogik, 7-8, S. 6-11.
- ELIAS, NORBERT (2005): Az udvari társadalom. A királyság és az udvari arisztokrácia szociológiai jellemzőinek vizsgálata. Budapest: Napvilág.
- ERLINGER, RAINER (2016): Einleitung. In: Erlinger, Rainer: Höflichkeit. Vom Wert einer wertlosen Tugend. Frankfurt am Main: S. Fischer, S. 9-14.
<http://www.beck-shop.de/fachbuch/leseprobe/9783100170286_Excerpt_001.pdf> (10.04.2018)
- ERNST, PETER (2002): Pragmalinguistik. Grundlagen – Anwendungen – Probleme. Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- ERNST, PETER (2004): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Wuv.
- FELD-KNAPP, ILONA (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Dr. Kovac.
- FELD-KNAPP, ILONA (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. [= Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1] Budapest: Typotex / Eötvös Collegium, S. 17-52.
- FELD-KNAPP, ILONA (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- FELD-KNAPP, ILONA (2015): Diskurse in Klassenzimmern. Überlegungen zur neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn. Deutschunterricht für Ungarn 27. Jahrgang (Festschrift für Katalin Boócz-Barna). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 13-26.

- FELD-KNAPP ILONA (2017): Anmerkungen zur Reform der universitären DaF-Lehrerbildung in Ungarn. In: Bogner, Andrea et al. (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2015. München: Iudicium, S. 189-200.
- FELD-KNAPP, ILONA (2018): Was Lehrende heute können müssen. Herausforderungen für die LehrerInnenausbildung. (in Erscheinung)
- FIDANCHEVA, IVA (2013): Die verletzte Macht der Höflichkeit. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- FIEHLER, REINHARD / BARDEN, BIRGIT / ELSTERMANN, MECHTILD / KRAFT, BARBARA (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Gunter Narr.
- FINKE, PETER (2002): Innenansicht und Aussenansicht: Was ist Linguistik? In: Müller, Horst (Hrsg.): Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn: UTB, S. 33-43.
- FLANDERS, NED A. (1961): Analyzing Teacher Behavior as part of the teaching-learning process. In: Educational Leadership, December, pp. 173-180.
<<https://pdfs.semanticscholar.org/d144/08462d090a88a1eaac38df9e92f09aa2938f.pdf>> (16.04.2018)
- FLANDERS, NED A. (1974): Interaction Analysis: A Technique for Quantifying Teacher Influence, pp. 1-15.
<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED088855.pdf>> (16.04.2018)
- FORGÓ, SÁNDOR (2011): A kommunikációelmélet alapjai. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
<http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_03_a_kommelmélet_alapjai_pdf/03_a_kommelmélet_alapjai_4_4.html> (08.04.2018)
- FRANK, BIRGIT (2011): Aufforderung im Französischen. Ein Beitrag zur Geschichte sprachlicher Höflichkeit. Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- FRASER, BRUCE / NOLEN, WILLIAM (1981): The association of deference with linguistic form. In: International Journal of the Sociology of Language, 27, pp. 93-109.
- FRICK, JÜRG (2008): Beziehungsgeschehen und Motivation. Die Bedeutung der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung. In: ph-akzente, 4, S. 22-25.
<http://www.juergfrick.ch/publikationen/Beziehungsgeschehen_und_Motivation_2008.pdf> (16.04.2018)
- FRÖHLICH, UTA (2015): Facework in multilingualer spanischer Foren-Kommunikation. Berlin / Boston: Walter de Gruyter.
- FUCHS, EVELIN (2005): Integrierter Fremdsprachenunterricht an der Grundschule. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Narr Francke, S. 149-167.
- FURCHNER, INGRID (2002): Gespräche im Alltag – Alltag im Gespräch: Die Konversationsanalyse. In: Müller, Horst (Hrsg.): Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn: UTB, S. 306-328.
- GAST, NORBERT / HELLER, KURT / HEYSE, HELMUT / LANGFELDT, HANS-PETER / LANGFELDT-NAGEL, MARIA / LENSKE, WERNER / NEUBAUER, WALTER F. / PFISTER, HANS-JÜRGEN / RÜDIGER, DIETRICH / SCHWARZER, CHRISTINE / SCHWARZER, RALF / STEFFENS, KARL-HEINZ (1985): Pädagogisch-psychologische Diagnostik: Beratungsanlässe, Funktionen,

- Untersuchungsvariablen und Methoden. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
<<https://epub.ub.uni-muenchen.de/2411/1/2411.pdf>> (17.04.2018)
- GÁSZPOR, RÉKA (2010): Bevezetés a kommunikációelméletbe. A kommunikáció jelensége. Kolozsvár: Scientia.
- GERDES, JOACHIM (2011): Konzeptionelle Unhöflichkeit – Loben und Kritisieren in der deutschen Jugendsprache. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva / Yamashita, Hitoshi (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 175-188.
- GLINZ, HANS (1969): Synchronie – Diachronie – Sprachgeschichte. In: Sprache – Gegenwart und Geschichte. Probleme der Synchronie und Diachronie. Jahrbuch der IDS 1968. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 78-91.
- GOFFMAN, ERVING (1967): Interaction Ritual. Essays on Face-to face Behavior. New York: Anchor.
- GRAEFEN, GABRIELE / HOFFMANN, LUDGER (2010): Linguistische Pragmatik. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 255-265.
- GRAEFEN, GABRIELE / LIEDKE, MARTINA (2008): Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Tübingen: Narr Francke.
- GREIN, MARION (2007): Kommunikative Grammatik im Sprachvergleich. Tübingen: Max Niemeyer.
- GRICE, HERBERT PAUL (1975): Logic and conversation. In: Cole, Peter / Morgan, Jerry L. (Eds.): Studies in Syntax and Semantics III: Speech Acts. New York: Academic Press, pp. 183-198.
- GRIMM, JACOB / GRIMM, WILHELM: Deutsches Wörterbuch. <http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB&mode=Vernetzung&lemid=GH11069#XGH11069> (17.04.2018)
- GROSS, HARRO (1998): Einführung in die germanistische Linguistik. 3. Aufl. München: Iudicium.
- GROSSMANN, SABINE (2011): Sprachliche Höflichkeit im Unterricht. In: Der Deutschunterricht, 150/2, S. 50-60.
- GRUSCHKA, ANDREAS (2016): Lehren – Bedeutung eines pädagogischen Grundbegriffs. Über das Komplementärverhältnis von Lehren und Lernen. In: Lehren, Jahresheft Friedrich XXXIV, S. 20-22.
- GYSIN, DANIEL / SPRECKELS, JANET / SPIEGEL, CARMEN (2016). Einleitung: Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. In: Spiegel, Carmen / Gysin, Daniel (Hrsg.): Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9-29.
- HAFERLAND, HARALD / PAUL, INGWER (1996): Eine Theorie der Höflichkeit. In: Haferland, Harald / Paul, Ingwer (Hrsg.): Höflichkeit. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 52.) Osnabrück, S. 7-69.

- HARTING, AXEL (2007): Höflichkeit in deutschen und japanischen Bitten: ein Forschungsüberblick. In: Hiroshima Gaikokugokyoikukenyu, 10, S. 109-126.
- HATCH, EVELYN (1978): Second language acquisition: A book of readings. Massachusetts: Newbury House Publishers Rowley.
- HATTIE, JOHN (2013): Lernen sichtbar machen (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Baltmannsweiler: Schneider.
- HELD, GUDRUN (1992): Aspekte des Zusammenhangs zwischen Höflichkeit und Sprache in der vorpragmatischen Wissenschaft. In: Zeitschrift für romanische Philologie, 108 (1/2), S. 1-34.
- HELD, GUDRUN (1995): Verbale Höflichkeit. Studien zur linguistischen Theorienbildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bitt- und Dankessituationen. Tübingen: Gunter Narr.
- HELD, GUDRUN (2002): Richtig kritisieren – eine Frage des höflichen Stils? Überlegungen anhand italienischer, französischer und österreichischer Beispiele. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Höflichkeitsstile. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 113-128.
- HELD, GUDRUN (2005): Ethnografie des Sprechens. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. / Trudgill, Peter (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Teilband. 2. Aufl. Berlin: Walter de Gruyter, S. 1394-1409.
- HELD, GUDRUN (2009): „Stachelschweine in der Sprachwissenschaft. Möglichkeiten und Grenzen des aktuellen Höflichkeitsdiskurses und seiner Anwendung in der interkulturellen Kommunikation.“ In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 41-61.
- HENRICI, GERT (2001): Zweitsprachenerwerb als Interaktion I: Interaktiv-kommunikative Variablen. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, S. 732-741.
- HERBSZT MÁRIA (2010a): Tanári beszédmagatartás. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó / Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- HERBSZT, MÁRIA (2010b): A tanári kérdés a tantermi kommunikáció folyamatában. In: Gecső Tamás / Kiss Zoltán / Tóth Szergej (szerk.): TI és MI. Alkalmazott nyelvészet és interdiszciplinaritás. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 34-44. o.
- HERBSZT, MÁRIA (2016): Tanári beszédmagatartás az osztálytermi kommunikációban (interjú). In: Új Köznevelés, 72. évf. 7. szám.
<<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/tanari-beszedmagatartas-az-osztalytermi-kommunikacioban>> (09.04.2018)
- HERINGER, HANS-JÜRGEN (2017): Über Höflichkeit. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven. Tübingen: Narr Francke, S. 89-98.

- HILDEBRAND, RUDOLF (1867): Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 4. Aufl. Leipzig / Berlin 1890.
- HILSENBECK, THOMAS (2011): Die 4 Ohren stellen sich vor. Das 4-Ohren-Modell von Schulz von Thun in einer etwas anderen Form, S. 3-11.
<http://www.thomas-hilsenbeck.de/wp-content/uploads/Dr-Th-Hilsenbeck-Schulz-von-Tun-Die-4-Ohren-stellen-sich-vor-Vers-6_0.pdf> (17.04.2018)
- HINDELANG, GÖTZ (2010): Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äusserungsformen, Sprechaktsequenzen. 5. Aufl. Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- HOCHHOLZER, RUPERT (2004): Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten. Regensburg: Edition vulpes.
- HOLLY, WERNER (2001): Einführung in die Pragmalinguistik. (Germanistische Fernstudieneinheit 3.) Berlin: Langenscheidt.
- HORN, AXEL (2009): Bewegung und Sport. Eine Didaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- HOUSE, JULIANE / KASPER, GABRIELE (1981): Politeness markers in English and German. In: Coulmas, Florian: Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. The Hague: Mouton, pp. 157-185.
- HUFEISEN, BRITTA / RIEMER, CLAUDIA (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 738-753.
- HUNFELD, HANS (1990): Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht. In: Hunfeld, Hans: Literatur als Sprachlehre. Berlin u.a.: Langenscheidt, S. 9-17.
- JÖRISSEN, STEFAN (2013): Mathematik multimodal. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung kommunikativer Verfahren im Hochschulunterricht. Münster: Waxmann.
- KALAITZI, ELENI (2016): Lehrerfragen – Schülerantworten. Deutsch und Griechisch im DaF-Unterricht. Eine funktional-pragmatische Untersuchung (Arbeiten zur Sprachanalyse). Frankfurt: Peter Lang.
- KALTHOFF, HERBERT / KELLE, HELGA (2010): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46: 5, S. 691-710.
- KASPER, GABRIELE (1990): Linguistic politeness: current research issues. In: Journal of Pragmatics, 14(2), pp. 193-218.
- KETELHUT, KLEMENS (2016): Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer. Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik. Köln / Weimar / Wien: Böhlau.
- KINDT, WALTER (2002): Pragmatik: die handlungstheoretische Begründung der Linguistik. In: Müller, Horst (Hrsg.): Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn: UTB, S. 289-305.
- KLANN-DELIUS, GISELA (2016): Spracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- KLIEWER, HEINZ-JÜRGEN / POHL, INGE (2006) (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (Einträge *Lehrersprache*, S. 380-383. und *Unterrichtskommunikation*, S. 773-778.)

- KLIPPEL, FRIDERIKE (2017): Fragen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon – Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 87-89.
- KOCH, PETER / ÖSTERREICHER, WULF (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Gunter Narr, S. 199-216.
<<https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/79016/Koch%2C%20Oesterreicher%20%282008%29%20M%C3%BCndlichkeit%20und%20Schriftlichkeit%20von%20Texten%20%28A111%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (08.05.2018)
- KOCSÁNY, PIROSKA (2010): Grundkurs Linguistik. Ein Arbeitsbuch für Anfänger. Paderborn: Wilhelm Fink.
- KOOLE, TOM (2012): Conversation Analysis and Education, In: Chapelle, Carol A. (Eds.): Encyclopedia of Applied Linguistics. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 977-982.
<<https://www.rug.nl/staff/tom.koole/koole2012c.pdf>> (17.04.2018)
- KORHERR, EDGAR JOSEF (2011): ‚Dialog‘ – Mode- oder Codewort der Schule? Trendsetter einer Modeströmung und Instrument von Humanisierung. In: Rauscher, Erwin (Hrsg.): Unterricht als Dialog. Von der Verbindung der Fächer zur Verbindung der Menschen. Pädagogik für Niederösterreich, Band 4. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich, S. 13-35.
<https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/rektor/sammelbd4/11Korherr.pdf> (17.04.2018)
- KOSTRZEWA, FRANK (2009): “Teacher Talk” – die Unterrichtssprache der Lehrenden. Effektive und weniger effektive Methoden im Vergleich. In: Deutsch als Zweitsprache, 4, S. 29-33.
- KOTOROVA, ELIZAVETA (2011): Indirekte Sprechakte als höfliche Äußerungsformen: sprechaktklassenspezifische Unterschiede. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva / Yamashita, Hitoshi (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 77-92.
- KÖNIGS, FRANK G. (2010): Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 754-764.
- KÖNIGS, FRANK G. (2014): War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Jg. 43, Heft 1, S. 66-80.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1982): Principles and Practice in Second Language Acquisition. London: Longman.
- KRON, FRIEDRICH W. / JÜRGENS, EIKO / STANDOP, JUTTA (2014). Grundwissen Didaktik. 6. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (1996): Kommunikationsfähigkeit - kommunikative Fertigkeiten (Aktuelles Fachlexikon). In: Fremdsprache Deutsch, Nr. 14/1996, S. 20.

- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren Lernen. Budapester Beiträge zu DaF. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, S. 60-75.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern: Überlegungen aus europäischer Perspektive. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. [=Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1]. Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium, S. 53-74.
- KULBE, ANNETTE (2009): Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Lehrbuch für Pflegeberufe. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- LAKOFF, ROBIN T. (1973): The logic of politeness: or, minding your p's and q's. In: Corum, Claudia / Smith-Stark, T. Cedric / Weiser, Ann (Eds.): Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society. Chicago: University of Chicago, pp. 220-239.
- LEDERGERBER, CÉCILE (2015): Unterrichtskommunikation und motivational-emotionale Aspekte des Lernens. Eine videobasierte Analyse im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.
- LEE, JOSEPH J. (2011): A Genre Analysis of Second Language Classroom Discourse: Exploring the Rhetorical, Linguistic, and Contextual Dimensions of Language Lessons. (Dissertation) Georgia State University.
<https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=alesl_diss>
(18.04.2018)
- LEECH, GEOFFREY (1983): Principles of Pragmatics. London: Longman.
- LEVINSON, STEPHEN C. (2000): Pragmatik. 3. Aufl. (neu übersetzt von Martina Wiese) Tübingen: Max Niemeyer.
- LIANG, YONG (2003): Höflichkeit. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, S. 244-252.
- LIEDTKE, HORST (2011): I miss handshakes. Kulturelle Missverständnisse in Höflichkeitskontexten. In: Der Deutschunterricht, Heft 2, S. 61-71.
- LINDNER, MICHAEL (2011): Gute Frage! Lehrerfragen als pädagogische Schlüsselkompetenz. Marburger Schriften zur Lehrerbildung, Band 5. Marburg: Tectum.
- LINKE, ANGELIKA (2010): 'Varietät' vs. 'Kommunikative Praktik' – Welcher Zugang nützt der Sprachgeschichte? In: Gilles, Peter / Scharloth, Joachim / Ziegler, Evelyn (Hrsg.): Variatio delectat. Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 255-274.
<http://www.ds.uzh.ch/_docs/750/Linke_Varietaet_kommunikative_Praktik.pdf>
(16.04.2018)
- LINKE, ANGELIKA / NUSSBAUMER, MARKUS / PORTMANN, PAUL R. (2004): Studienbuch Linguistik. 5. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.
- LINKE, ANGELIKA / SCHRÖTER, JULIANE (2017): Sprache in Beziehungen – Beziehungen in Sprache. Überlegungen zur Konstitution eines linguistischen Forschungsfeldes. In: Linke,

- Angelika / Schröter, Juliane (Hrsg.): Sprache und Beziehung. Berlin / Boston: Walter de Gruyter, S. 1-32.
- LOCHER, MIRIAM A. (2017): Interpersonale Pragmatik in der (Un)Höflichkeitsforschung. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven. Tübingen: Narr Francke, S. 77-88.
- LOCHER, MIRIAM A. / GRAHAM, SAGE L. (2010): Interpersonal Pragmatics. Berlin / New York: Walter de Gruyter.
- LOCHER, MIRIAM A. / WATTS, RICHARD J. (2005): Politeness theory and relational work. In: Journal of Politeness Research, 1 (1), pp. 9-33.
- LONG, MICHAEL H. (1983): Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input. In: Applied Linguistics, 4 (2), pp. 126-141.
- LONG, MICHAEL H. / SATO, S. J. (1983). Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In: Seliger, H. W. / Long M. H. (Eds.): Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, pp. 268-286.
- LÖRSCHER, WOLFGANG (2001): Die Britische Schule. In: Burkhardt, Armin / Steger, Hugo / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 16.2: Gesprächslinguistik. Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 957-961.
- LÜDERS, MANFRED (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- LÜGER, HEINZ-HELMUT (1993): Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation. (=Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“, Bd. 6) Berlin: Langenscheidt.
- LÜGER, HEINZ-HELMUT (2002): Höflichkeit und Höflichkeitsstile. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Höflichkeitsstile. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 3-23.
- LÜGER, HEINZ-HELMUT (2011): Höflichkeitsstile im Vergleich. In: Der Deutschunterricht, Heft 2, S. 13-22.
- LÜGER, HEINZ-HELMUT (2012): Höflichkeit kommunizieren. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik. Saarbrücken: htw saar, S. 281-296.
- MAAS, UTZ / WUNDERLICH, DIETER (1972): Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. Frankfurt am Main: Athenäum.
- MACBETH, DOUGLAS (2003): Hugh Mehans's *Learning Lessons* Reconsidered: On the Differences Between the Naturalistic and Critical Analysis of Classroom Discourse. In: American Educational Research Journal, Spring, Vol. 40, No. 1, pp. 239-280.
<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1031.3229&rep=rep1&type=pdf>> (17.04.2018)
- MARX, NINA / HUFEBSEN, BRITTA (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Handbuch

- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 826-832.
- MEHAN, HUGH (1979): Learning lessons. Social Organization in the Classroom. Cambridge / London: Harvard University Press.
- MEIBAUER, JÖRG (2008): Pragmatik. Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- MEIBAUER, JÖRG / DEMSKE, ULRIKE / GEILFUß-WOLFGANG, JOCHEN / PAFEL, JÜRGEN / RAMERS, KARL HEINZ / ROTHWEILER, MONIKA / STEINBACH, MARKUS (2002): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler.
- MEIER, SIMON (2018): Beleidigungen als Gegenstand der Gesprächsrhetorik. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hrsg.): Handbuch Gesprächsrhetorik. Berlin / Boston: de Gruyter. (Preprint) <https://www.linguistik.tu-berlin.de/fileadmin/fg72/PDF/Gespr%C3%A4chsrhetorik_Beleidigungen_Preprint.pdf> (17.04.2018)
- MENCK, PETER (1995): Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland. In: Hopmann, Stefan / Riquarts, Kurt (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33. Weinheim-Basel: Beltz, S. 115-126. <https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10003/pdf/Menck_1995_Anmerkungen_zum_Begriff_der_Didaktik_in_Deutschland.pdf> (17.04.2018)
- MERTEN, KLAUS (2007): Einführung in die Kommunikationswissenschaft. 3. Aufl. Berlin: LIT Verlag.
- MORRIS, CHARLES W. (1938): Grundlagen der Zeichentheorie (1972, deutsch). München: Hanser.
- MÖNNICH, ANNETTE / SPIEGEL, CARMEN (2012): Kommunikation beobachten und beurteilen. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 3) 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 429-444.
- MÜLLER, HORST M. (2002): Was ist Sprache? In: Müller, Horst (Hrsg.): Arbeitsbuch Linguistik. Paderborn: UTB, S. 19-32.
- NAGY, KATALIN (2005): A pragmatika státusáról. In: Magyar Nyelv, 101. évf. 4. sz., 436-448. o. <http://epa.oszk.hu/00000/00032/00027/pdf/EPA_00032_magyar_nyelv_2005_04_nagykatalin.pdf> (16.04.2018)
- NAUJOK, NATASCHA / BRANDT, BIRGIT / KRUMMHEUER, GÖTZ (2008): Interaktion im Unterricht. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 779-802.
- NEMESI, ATTILA LÁSZLÓ (2004): Udvariasság és racionalitás a nyelvhasználatban. In: Ivaskó, Livia (szerk.): A kommunikáció útjai. Budapest: Gondolat, 157-179. o.
- NEMESI, ATTILA LÁSZLÓ (2009): Az alakzatok kérdése a pragmatikában. Budapest: Loisir.
- NEULAND, EVA (2009). Kritisieren und Komplimentieren: Ergebnisse kontrastiver Studien deutsch – italienisch zum Umgang mit sprachlicher Höflichkeit. In: Ehrhardt, Claus /

- Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 153-170.
- NEULAND, EVA / BALSILIEMKE, PETRA / BARADARANOSSADAT, ANKA (2012): Schülersprache – Schulsprache – Unterrichtssprache. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 392-407.
- NEUMANN, ASTRID / MAHLER, ISABELLE (2014): Wie wird Unterrichtskommunikation gelehrt? Beispiel aus universitärer, schulischer und Veröffentlichungspraxis. In: Socio- and Psycholinguistic Research, 2, S. 40-52.
<<http://splr.psu.ru/wp-content/uploads/2014/11/Neumann2014.pdf>> (16.04.2018)
- NEUMANN, KARL (1998): Sprachliche Interaktion im Unterricht. Lehrersprache, Schülersprache und die unterrichtliche Kommunikationsrealität. In: Lange, Günter / Neumann, Karl / Ziesenis Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts: Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 1: Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 80-97.
- NEVALA, MINNA (2010): Politeness. In: Jucker, Andreas H. / Taavitsainen, Irma (Eds.): Historical Pragmatics. Berlin / New York: Walter de Gruyter, pp. 419-450.
- NICHOLSON, SIMON JAMES (2014): An Impetus for Change: Classroom Analysis Using Sinclair and Coulthard's Model of Spoken Discourse. In: International Journal of Linguistics, Vol. 6, No. 2, pp. 199-219.
<http://www.macrothink.org/journal/index.php/ijl/article/view/5464/pdf_86> (08.04.2018)
- NIEGEMANN, HELMUT / STADLER, SILKE (2001): Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft, 29, 2, S. 171-192.
<https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7716/pdf/UnterWiss_2001_2_Niegemann_Stadler_Hat_noch_jemand_eine_Frage.pdf> (17.04.2018)
- OGIERMANN, EVA (2009): On Apologising in Negative and Positive Politeness Cultures. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- OST, GÜNTER (2015): Studiengang Schulpädagogik. München: Herbert Utz.
- ÖHLSCHLÄGER, GÜNTHER (2011): Einführung in die Sprachwissenschaft. Leipzig.
<http://kostaskonstantinou.com/wp-content/uploads/2015/06/EinfuehrungSprachwissenschaft_G%C3%BCnther-%C3%96hlschl%C3%A4ger.pdf> (17.04.2018)
- PANTHER, KLAUS-UWE (1977): Neuere Tendenzen der linguistischen Pragmatik: Sprechakttheorie. In: Gutknecht, Christoph (Hrsg.): Grundbegriffe und Hauptströmungen der Linguistik. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 206-235.
- PAP, ANDREA (2011): Adalékok a nyelvi benyomáskeltés stratégiáihoz (A leechi udvariassági elvek megvalósulása a magyarok nyelvhasználatában). In: Magyar Nyelvőr, 135. évfolyam 1. szám, 78-89. o.
<<http://epa.oszk.hu/00100/00188/00062/pdf/135106.pdf>> (17.04.2018)
- PARK, SONG CHOL (2000): Kommunikative Indirektheit: Eine Untersuchung ihrer sprachtheoretischen Relevanz sowie ihrer Funktionsweise und Leistung. Münster: LIT.

- PELZ, HEIDRUN (2005): Linguistik. Eine Einführung. 9. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- PETERSEN, DOROTHY G. (1964): The Elementary School Teacher. New York: Appleton-Century-Crofts.
- PICOT, ARNOLD / REICHWALD, RALF / WIGAND, ROLF (2008): Information, Organization and Management. Heidelberg: Springer.
- PRIESEMANN, GERHARD (1971): Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- RAIBLE, WOLFGANG (1987): Sprachliche Höflichkeit. Realisierungsformen im Deutschen und im Französischen. In: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, 97, S. 145-168.
<http://www.romanistik.uni-freiburg.de/raible/Publikationen/Files/1987_Hoeflichkeit.pdf> (18.04.2018)
- REDDER, ANGELIKA (1983): Kommunikation in der Schule – zum Forschungsstand seit Mitte der siebziger Jahre. In: Redder, Angelika (Hrsg.): Kommunikation in Institutionen. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 24.) Osnabrück, S. 118-144.
- REDDER, ANGELIKA (2008): Functional Pragmatics. In: Antos, Gerd / Ventola, Eija (Eds.): Handbook of Interpersonal Communication. Series Handbook of Applied Linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 133-178.
- REDDER, ANGELIKA (2010): Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik. Grundlagen und Vermittlungsziele. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): Grammatik und sprachliches Handeln. Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama 2008. München: Iudicium, S. 9-26.
<<https://www.slm.uni-hamburg.de/germanistik/personen/redder/downloads/redder-2010-gramm-spr-hdl-i-vdr.pdf>> (17.04.2018)
- REHBEIN, JOCHEN / KAMEYAMA, SHINICHI (2004): Pragmatik. In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. / Trudgill, Peter (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, S. 556-588.
- REICHHART, BARBARA (2018): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- RÉTHY, ENDRÉNÉ (2005): A különböző tanári teljesítményvisszajelzések hatása a tanulók személyiségfejlődésére és tanulmányi teljesítményére. In: Balogh, László / Tóth László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Budapest. Neumann Kht.
<http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0036/balogh_pedpszich0036.html> (17.04.2018)
- RICHERT, PEGGY (2005): Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- RIEMER, CLAUDIA (2017): Spracherwerb und Spracherwerbstheorien. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon – Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. 2. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 317-321.

- ROCHE, JÖRG (2005): Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Francke.
- ROST-ROTH, MARTINA (2010): Affektive Variablen/Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 876-885.
- ROTH, JÜRGEN (2017): Die Unhöflichkeit der Verhältnisse. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven. Tübingen: Narr Francke, S. 13-24.
- RÖHNER, JESSICA / SCHÜTZ, ASTRID (2012): Psychologie der Kommunikation. (Lehrbuch Basiswissen Psychologie) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- RÖSLER, DIETMAR (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Metzler.
- SABO, MILICA (2017): Universalkonzepte im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitative Studie zu sprachübergreifenden Lehr-Lernprinzipien. Berlin: Frank & Timme Verlag.
- SAUSSURE, FERDINAND DE (2001): Course in General Linguistics. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- SÁFRÁNYNÉ MOLNÁR, MÓNICA (2016): A verbális tanári instrukciók az osztálytermi diskurzusban I. In: Anyanyelv-pedagógia, IX. évfolyam, 2, 30-42. o.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/pdf/Anyp_IX_2016_2_3.pdf> (09.04.2018)
- SÁROSI, ZSÓFIA (2017): Az udvariatlanság tettenérése. In: A Magyar Nyelv és Kultúra Tanításának Szakfolyóirata, 1-2, 116-124. o.
<http://epa.oszk.hu/01400/01467/00015/pdf/EPA01467_thl2_2017_01-02_116-124.pdf> (17.04.2018)
- SCHANZ, GUNTER (1983): Sprechakttheoretische Beobachtungskategorien für die Unterrichtsanalyse – Möglichkeiten und Grenzen der Sprechakttheorie bei der Beschreibung von Unterrichtsinteraktion. In: Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (Hrsg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Gunter Narr, S. 386-394.
- SCHART, MICHAEL (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Jg. 43, Heft 1, S. 36-50.
- SCHLOBINSKI, PETER (2014): Grundfragen der Sprachwissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHMIDT, CLAUDIA (2010): Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 807-816.
- SCHNEIDER, WOLFGANG LUDWIG (2004): Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 3: Sinnverstehen und Intersubjektivität – Hermeneutik, funktionale Analyse, Konversationsanalyse und Systemtheorie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHNITZER, ALBERT / GEISREITER, ERNST / SCHILLER, HEINRICH (1976): Schwerpunkt: Schülerverhalten-Lehrerverhalten. Grundlagen, Wechselbeziehungen, Folgerungen. 2. Aufl. München: R. Oldenbourg.

- SCHOORMANN, MATTHIAS (2012): Mündliche Fehlerkorrektur als potenzielle Imagebedrohung. Über den Einfluss sozialer Prozesse auf die Wirksamkeit korrektiven Feedbacks im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 52, S. 21-60.
<http://www.vep-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2012_52.pdf>
(12.04.2018)
- SCHRÖTER, JULIANE (2016): Vom Handeln zur Kultur. Das Konzept der Praktik in der Analyse von Verabschiedungen. In: Deppermann, Arnulf / Feilke, Helmuth / Linke, Angelika (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 2015. Berlin / Boston: Walter de Gruyter, S. 369-404.
- SCHULZE, RAINER (1985): Höflichkeit im Englischen. Zur linguistischen Beschreibung und Analyse von Alltagsgesprächen. Mit einer Zusammenfassung in englischer Sprache. Tübingen: Gunter Narr.
- SEARLE, JOHN R. (1969): Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, JOHN R. (2001): Közvetett beszédaktusok. In: Pléh, Csaba / Síklaki, István / Terestyéni, István (szerk.): Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Budapest: Osiris Kiadó, 62-81. o.
- SEIDEL, BRIGITTE (2003): Höflichkeit – verbal und nonverbal. In: Praxis Deutsch, Jg. 30, S. 36-41.
- SELTING, MARGRET ET.AL. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 10, S. 353-402.
<<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>> (17.04.2018)
- SERDYUKOVA, OXANA (2007): Unterschiede im Einsatz von Höflichkeitsstrategien im deutschen und russischen Kulturkreis am Beispiel des Kritikverhaltens am Arbeitsplatz. Überprüfung der Reichweite des Höflichkeitsmodells von Brown/Levinson (1987) anhand der kontrastiven Untersuchung in deutsch- und russischsprachigen Probandengruppen in Rostock. (Dissertation) Rostock. <<https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/BGZZWUPXZZW3XZ6LYHO4DD2CYKB7A2OW/full/1.pdf>>
(18.04.2018)
- SIFIANOU, MARIA (2010): Linguistic politeness: Laying the foundations. In: Locher, Miriam A. / Graham, Sage L. (Hrsg.): Interpersonal Pragmatics. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, pp. 17-42.
- SINCLAIR, JOHN / COULTHARD, MALCOLM (1975): Towards an Analysis of Discourse. English Used by Teachers and Pupils. London: Oxford University Press.
- SINCLAIR, JOHN / COULTHARD, MALCOLM (1992): Towards an analysis of discourse. In: Coulthard, Malcolm: Advances in Spoken Discourse Analysis. London: Routledge, S. 1-34. <http://liduaeka.weebly.com/uploads/1/0/7/6/10761275/advances_in_spoken_da.pdf>
(10.04.2018)
- SÍKLAKI, ISTVÁN (1998): A tanári dominancia buktatói. A feleltetés szociolingvisztikai elemzése. In: Iskolakultúra, 10. sz. 42-55. o.
<http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0037/balogh_pedpszich0037.html>
l> (08.04.2018)

- SPANHEL, DIETER (1977): Die Sprache des Lehrers. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- SPIEGEL, CARMEN (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
<<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/unterricht.pdf>> (10.04.2018)
- SPIEGEL, CARMEN / KLEINBERGER, ULLA (2011): Höflichkeitsformen und Höflichkeitsnormen in Internetforen und E-Mails. In: Der Deutschunterricht, Heft 2, S. 34-43.
- STAFFELDT, SVEN (2009): Einführung in die Sprechaktheorie. Ein Leitfaden für den akademischen Unterricht. Tübingen: Stauffenburg.
- STEINBERG, MAREN (2003): Sprachwandelmodelle in der historischen Sprachwissenschaft von den Junggrammatikern bis zu den Generativisten. (Dissertationsarbeit). Konstanz: Universität Konstanz.
<<https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/3767/Steinberg.pdf?sequence=1>> (10.04.2018)
- SWAIN, MERRILL (1985): Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan / Madden, Carolyn G. (Eds.): Input in second language acquisition. Rowley: MA u.a., pp. 235-253.
- SZILI, KATALIN (2004): A bókra adott válaszok pragmatikája: adalékok a szerénység nyelvi megnyilvánulásához a magyar nyelvben. In: Magyar Nyelvőr, 128. évf. 3. szám, 265-285. o. <<http://epa.oszk.hu/00100/00188/00035/pdf/128301.pdf>> (10.04.2018)
- SZILI, KATALIN (2007): Az udvariasság pragmatikája. In: Magyar Nyelvőr, 131. évf. 1. szám, 1-17. o. <<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1311/131101.pdf>> (10.04.2018)
- SZITÓ, IMRE (1987): Kommunikáció az iskolában. Iskola pszichológiai füzetek. 7. sz. Budapest: ELTE. <http://www.szitoimre.com/doc/06_Kommisk_szito.pdf> (18.04.2018)
- SZŐKE-MILINTE, ENIKŐ (2013): A pedagógiai kommunikáció értelmezései. In: Karlovitz J. T. / Torgyik J. (szerk.): Vzdělávání, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia. Komárno: International Research Institute, 241-249. o.
<<http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0309SzokeMilinteEniko.pdf>> (17.04.2018)
- TACZMAN, ANDREA (2015): Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. Eine Fallanalyse zur Leistung der Höflichkeit bei mündlicher Fehlerkorrektur. In: Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna. DUFU: Deutschunterricht für Ungarn. Sonderheft, Jg. 27. Budapest: UDV, S. 135-151.
- TACZMAN, ANDREA (2016): Sprachliche Höflichkeit. Zur Erforschung der Rolle sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssprache Deutsch. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium, S. 198-213.
- TACZMAN, ANDREA (2017): Loben und Kritisieren bzw. was sich dahinter versteckt. Ergebnisse eines Pilotprojekts zum Umgang mit sprachlicher Höflichkeit im DaF-Unterricht. In: Ehrhardt, Claus / Neuland, Eva: Sprachliche Höflichkeit. Historische, aktuelle und künftige Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 331-348.

- TÁTRAI, SZILÁRD (2011): Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés. Budapest: Tinta Tankönyvkiadó.
- TAUSCH, REINHARD / TAUSCH, ANNE-MARIE (1965): Reversibilität/Irreversibilität des Sprachverhaltens in der sozialen Interaktion. In: Psychologische Rundschau, 16, S. 28-42.
- TAUSCH, REINHARD / TAUSCH, ANNE-MARIE (1991): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 10. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- THIES, BARBARA (2008): Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 76-100.
- TRAUT-MATTAUSCH, EVA / FREY, DIETER (2006): Kommunikationsmodelle. In: Bierhoff, Hans Werner / Frey, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, S. 536-544.
- TROSBORG, ANNA (1995): Interlanguage Pragmatics. Requests, Complaints and Apologies. Berlin: Mouton de Gruyter.
- ULICH, KLAUS (2001): Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion. In: Ulich, Klaus (Hrsg.): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Basel: Weinheim, S. 76-115.
- VESTER, HEINZ-GÜNTER (2010): Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- VOGT, RÜDIGER (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Max Niemeyer.
- VOGT, RÜDIGER (2013): Unterrichtskommunikation in verschiedenen Fächern: Zusammenfassung und Perspektiven. In: Grundler, Elke / Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen. Tübingen: Stauffenburg, S. 151-164.
- VOGT, RÜDIGER (2015): Kommunikation im Unterricht. Diskursanalytische Konzepte für den Fachunterricht. Weinheim / Basel: Beltz.
- VORDERWÜLBECKE, KLAUS (1984): Beschreibung interpersonaler Beziehungen in der Grammatik. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): Pragmatik in der Grammatik. Jahrbuch 1983 des Instituts für deutsche Sprache (= Sprache der Gegenwart, Bd. 60). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, S. 295-312.
- VORDERWÜLBECKE, KLAUS (2002): Höflichkeit in Linguistik, Grammatik und DaF-Lehrwerk. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Höflichkeitsstile. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 27-46.
- VOSS, BERND (Hrsg.) (1986): Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht. Bochum: AKS.
- WAGNER, ROLAND W. (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- WALLACE, MICHAEL J. (1991): Training Foreign Language Teachers. A reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALTER-LAAGER, CATHERINE / PFIFFNER, MANFRED (2008): Soziale Beziehungen und Effekte im Unterricht – ein altersunabhängiges Phänomen? Empirische Untersuchung zu

- Einflüssen der sozialen Beziehungen im Unterricht auf Motivation, Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung bei Kindern und Jugendlichen. (Dissertation) Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
<<http://oops.uni-oldenburg.de/796/1/walsoz08.pdf>> (10.04.2018)
- WANJEK, MATHIAS (2010): Sprechhandlungen von Lehrpersonen im Deutschunterricht der Hauptschule. Sprechakte, Intentionen, Rezeptionen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- WATTS, RICHARD J. (2003): Politeness. Cambridge: Cambridge University Press.
- WATTS, RICHARD J. / IDE, SACHIKO / EHLICH, KONRAD (2005): Introduction. In: Watts, Richard J. / Ide, Sachiko / Ehlich, Konrad (Eds.): Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, pp. 1-17.
- WATZLAWICK, PAUL / BEAVIN, JANET H. / JACKSON, DON D. (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Aufl. Bern: Hans Huber.
- WEBER, PETER / BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2012): Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode. In: Online-Fallarchiv Schulpädagogik Uni-Kassel, S. 1-16.
<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2012/07/weber_mrortzek_diskurs_ofas.pdf> (10.04.2018)
- WEIDENMANN, BERND / KRAPP, ANDREAS ET.AL. (Hrsg.) (1993): Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Hemsbach: Psychologie Verlags Union.
- WEINERT, SABINE (2016): Natürliche Sprache(n) und Formelsprache(n) in der Bildung. In: Kilian, Jörg / Brouër, Birgit / Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin: De Gruyter, S. 3-24.
- WENZL, THOMAS (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- WIPPERFÜRTH, MANUELA (2009): Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer- und lehrerinnen? Forum Sprache 2, S. 6-25.
<https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-096100-9_FS0209_AT01_wipperfuerth.pdf> (10.04.2018)
- WITTE, ARND / HARDEN, THEO (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 1324-1339.
- WOLFF, DIETER (1996). Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info Deutsch als Fremdsprache, 23, S. 541-560.
- WULF, HERWIG (2001): Communicative Teacher Talk. Vorschläge zu einer effektiven Unterrichtssprache. Ismaning: Hueber.
- YAMASHITA, HITOSHI (2002): Höflichkeitsstile im Deutschen und Japanischen. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Höflichkeitsstile. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 315-334.

- ZAREND, ANNE (2015): Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zum Höflichkeitsgrad in telefonischen Servicegesprächen. Berlin: Frank & Timme.
- ZBOROWSKI, PIOTR (2005): Dankbarkeit vs. Höflichkeit und sprachliche Routine. Der Dankakt im Schwedischen verglichen mit Polnisch und Deutsch. (Dissertation) Poznan: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/741/1/Danken_Sv_Pl_Dt.pdf>
(18.04.2018)
- ZILLIG, WERNER (2002): ‚Höflichkeit‘ und ‚Takt‘ seit Knigges ‚Über den Umgang mit Menschen‘. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung. In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Höflichkeitsstile. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 47-72.
- ZUPAN, DAMJANA (2016): Milyen tanári szokincs teszi a növendéket eredményessé? Zenetanításról nem csak zenetanároknak. In: Új Köznevelés, 72. évf. 7. szám.
<<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/milyen-tanari-szokincs-teszi-a-novendeket-eredmenyessé>> (09.04.2018)

8. ANHANG

8.1 Einwilligungserklärung für die ProbandInnen

Név: _____
(nyomtatott betűkkel)

Hozzájárulok, hogy Taczman Andrea kutatásához a felvételsorozatban (videó) rögzített képi ill. hanganyagomat nyelvészeti elemzésekre felhasználja.

.....
(aláírás)

Hozzájárulok, hogy a videóra felvett képi ill. hanganyagot részleteiben, a névtelenség biztosítása mellett a kutatási eredmények közlésekor (tudományos előadás, publikáció, ill. oktatási segédanyag részeként) felhasználják.

.....
(aláírás)

Tudomásul veszem, hogy a kutatásban a nevem nem szerepel, azonosíthatóságomat nem teszik lehetővé; a felvételekhez csak az arra jogosult kutató férhet hozzá.

Dátum: Budapest,

8.2 Einwilligungserklärung für die Eltern der Lernenden

Tisztelt Szülő(k)!

Taczman Andreának hívnak. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán vagyok doktorandusz hallgató.

Doktori tanulmányaim elvégzéséhez szükségem van egy kutatás elvégzésére, melynek kapcsán 2017. (dátum) (tanár neve) németóráira látogatok. A vizsgálat keretében szeretnék 2-3 órát videóra rögzíteni. A felvett képi ill. hanganyagot, melyben szerepelhet az Ön gyermekének képe ill. hangja is, a tantermi kommunikáció szempontjából vizsgálom és azt kizárólag kutatási célokra, név nélkül használom fel. Amennyiben ehhez hozzájárul, kérem, legyen szíves kitölteni és aláírni az alábbi nyilatkozatot.

Nagyon köszönöm, hogy kutatásom elkészítését ily módon is elősegíti!

Tisztelettel:

Taczman Andrea

Nevem: _____
(nyomtatott betűkkel)

Hozzájárulok, hogy Taczman Andrea kutatásához a gyermekem által is látogatott németórák videóra rögzített képi ill. hanganyagát nyelvészeti elemzésekre felhasználja.

.....
(aláírás)

Hozzájárulok, hogy a felvett képi és hanganyagot részleteiben, a névtelenség biztosítása mellett a kutatási eredmények közlésekor (tudományos előadás, publikáció, ill. oktatási segédanyag részeként) felhasználják.

.....
(aláírás)

Tudomásul veszem, hogy a kutatásban gyermekem neve nem szerepel, azonosíthatóságát nem teszik lehetővé; a felvételekhez csak az arra jogosult kutató férhet hozzá.

Dátum: Budapest, 2017.

8.3 Beobachtungsbogen zur vorläufigen Hospitation (ohne Video)

Termin der Beobachtung:

Ort, Schule:

Gruppe:

Niveaustufe: Deutsch als erste / zweite Fremdsprache

Lehrperson:

Thema der Stunde:

Lehr- und Lernziele der Stunde:

Lehrwerk:

Sitzordnung:

Stunden- verlauf in Schritten	Relevante Ereignisse (Ausdruck von Kritik / Lob)	Beschrei- bung	Zeit	Äußerung der Lehr- person (verbal)	nonverbale Verhaltens- weisen (Gestik, Mimik, Bewegung, Gesichts- ausdruck)	Adressat und Reaktion	Kommen- tare

8.4 Datenerhebungsinstrument 1: Lautes Erinnern

Az első lépésben a videóra rögzített órák egyikét fogjuk közösen megtekinteni.

Kérem, a megtekintés alatt kövesse figyelemmel tanári nyelvhasználatát.

Állítsa meg a videót mindannyiszor, amikor az órában *tanári nyelvhasználatát*, ill. megnyilvánulását tekintve bármilyen szempontból Ön számára érdekes momentumot vél felfedezni. Az órafelvételt bármennyiszer megállíthatja.

A megállítást követően rekonstruálja, majd fejtse ki, kérem, hogy *abban az adott szituációban mi minden játszódtott le a fejében*.⁴⁰ Térjen ki, kérem, arra is, hogy abban az adott pillanatban *miért éppen úgy nyilvánult meg nyelvileg*, ahogyan azt az imént láttuk.

Ne feledje, nincs jó vagy rossz válasz.

⁴⁰ Amennyiben tisztázásra van szükség, akkor az utasítás következőképpen konkretizálható:

Annak kapcsán, hogy mi ment végbe a fejében, gondolhat különböző érzésekre, gondolatokra, megfontolásokra, melyek Önben akkor lejátszódtak.

8.5 Datenerhebungsinstrument 2: Transkriptionsbasierte Befragung I

Lesen Sie den Textausschnitt. Dabei können Sie Ihre eigenen Äußerungen aus den aufgezeichneten Stunden wiedererkennen.

Ordnen Sie bitte den fett gedruckten Äußerungen die für Sie relevanten Begriffe aus der Liste zu. Geben Sie in Klammern die entsprechende Nummer an. Sie können mehrere Begriffe benutzen.

- | | | |
|-----------------|------------------|---------------------------------|
| 1) Ablehnung | 2) Ankündigung | 3) Anweisung |
| 4) Aufforderung | 5) Befehl | 6) Begrüßung |
| 7) Bestätigung | 8) Bewertung | 9) Bitte |
| 10) Danken | 11) Drohung | 12) Einwand |
| 13) Erlaubnis | 14) Ermahnung | 15) Ermutigung |
| 16) Frage | 17) Feststellung | 18) (Glück-)Wunsch |
| 19) Kritik | 20) Lob | 21) Mitteilung |
| 22) Rat | 23) Tadel | 24) Verabschiedung |
| 25) Verbot | 26) Vermutung | 27) Vorschlag |
| 28) Vorwurf | 29) Warnung | 30) Widerspruch |
| 31) Wunsch | 32) Zustimmung | 33) etwas Anderes und zwar: ... |

Am Ende dieser Einheit:

Überfliegen Sie bitte die verwendeten Bezeichnungen noch einmal.

Begründen Sie Ihre Wahl an den Stellen, wo Sie Ihre Äußerung als „Kritik“ oder „Lob“ bezeichnet haben. Das können Sie auch mündlich tun. Markieren Sie die Elemente, die Ihnen bei der Identifizierung geholfen haben.

8.6 Datenerhebungsinstrument 3: Transkriptionsbasierte Befragung II

Überfliegen Sie bitte den Textausschnitt noch einmal. Reflektieren Sie bitte Ihren Sprachgebrauch in diesem Textausschnitt und konzentrieren Sie sich dabei auf die grau markierten Zeilen.

Bewerten Sie bitte diese markierte Äußerung nach dem Grad der Angemessenheit auf einer Skala von eins bis fünf. Die Zahlen haben die folgende Bedeutung:

1: nicht angemessen; Ich würde mich in dieser oder in einer ähnlichen Situation nicht mehr so äußern.

5: angemessen; Ich würde mich in dieser oder in einer ähnlichen Situation in gleicher Weise äußern.

nicht angemessen	1	2	3	4	5	angemessen
------------------	---	---	---	---	---	------------

Begründen Sie bitte kurz Ihre Wahl (mündlich auch möglich):

.....

.....

.....

Wenn Sie auf der Skala etwas Anderes anders als „5“ markiert haben, notieren Sie bitte, wie Sie Ihre Äußerung modifizieren würden:

.....

.....

.....

8.7 Datenerhebungsinstrument 4: Interview

Kérdések a tanári beszédre, kritikára és dicséretre vonatkozólag:

- Jellemezze, kérem, **tanári beszédét** ill. **beszédstílusát**!
(Gondoljon, kérem, arra, amikor az óra keretein belül a tanulókkal kommunikál!)
Mi jut eszébe elsőként? Nevezzen meg, kérem, néhány tipikusan jellemző jegyet (verbális és nonverbális jegyek is lehetnek)!
- Hogyan szólítja meg a tanulókat (tegezés/magázás, megszólítási forma)? Mi fontos Ön számára, amikor tanulóival kommunikál?
- A tanár részéről milyen beszédet/beszédstílust tart megfelelőnek, amikor a tanulókkal kommunikál?
- Amikor kijön egy órájáról, mit reflektál elsőként? Milyen szerepet szán jut ilyenkor a tanári nyelvhasználatáról való gondolkodásnak?
- Előfordult-e már Önnel esetleg, hogy egy órája végeztével úgy érezte, hogy tanári beszéde / beszédstílusa / nyelvhasználata nem volt megfelelő egy adott diákkal vagy a csoporttal szemben? Mit érzett és mit tett ekkor? Fejtse ki, kérem, ezt a helyzetet!
- Változtatna vagy fejlesztené-e bármit is tanári nyelvhasználatában? Ha igen, akkor mi lenne az?
- Alkalmaz-e bármilyen módszert vagy gyakorlatot tanári nyelvhasználatának fejlesztésére? Ha igen, kérem, fejtse ki!
- Milyen szerepet játszik a tanulókkal való kapcsolat kialakítása, ill. fenntartása a tanári munkájában? A tanár részéről milyen hozzáállást tart fontosnak a jó tanár-diák kommunikáció kialakítása során?
- Mit gondol, mi a diákokkal való sikeres kommunikáció kulcsa?
- **Kritika a tanári beszédben** a tanórai kommunikáció során. Kérem, fejtse ki, mit ért ez alatt, és milyen első asszociációi vannak ehhez a fogalomhoz!
- Milyen helyzetekben fejez ki kritikát a tanórán?
- Mi a szerepe Ön szerint a kritika kifejezésének a tanári beszédben?
- Milyen elveket tart szem előtt, amikor kritikát fejez ki egy tanuló / a tanulók felé?
- A nyelvi megformálás szempontjából mit tart fontosnak, amikor megfogalmazza kritikáját egy tanuló / a tanulók felé? Mire figyel ilyenkor?
- Él-e meg valamit nehézségként bármilyen szempontból a kritika kifejezésekor? Ha igen, kérem, fejtse ki!
- Fel tud-e idézni olyan helyzetet, melynek során kritikát fejezett ki egy tanórán és az valamilyen okból emlékezetes maradt Ön számára? Ha van ilyen, kérem, fejtse ki!
- **Dicséret a tanári beszédben** a tanórai kommunikáció során. Kérem, fejtse ki, mit ért ez alatt, és milyen első asszociációi vannak ehhez a fogalomhoz!
- Milyen helyzetekben fejez ki dicséretet a tanórán?
- Mi a szerepe Ön szerint a dicséret kifejezésének a tanári beszédben?
- Milyen elveket tart szem előtt, amikor dicséretet fejez ki egy tanuló / a tanulók felé?

- *A nyelvi megformálás szempontjából mit tart fontosnak, amikor megfogalmazza dicséretét egy tanuló / a tanulók felé? Mire figyel ilyenkor?*
- *Él-e meg valamit nehézségként bármilyen szempontból a dicséret kifejezésekor? Ha igen, kérem, fejtse ki!*
- *Fel tud-e idézni olyan helyzetet, melynek során dicséretet fejezett ki egy tanórán és az valamilyen okból emlékezetes maradt Ön számára? Ha van ilyen, kérem, fejtse ki!*
- *Tulajdonít-e jelentőséget a kritika és a dicséret megfogalmazásának a tanári beszédben a tanulók nevelése kapcsán? Kérem, indokolja meg válaszát!*

Kérdések a nyelvi udvariasságra vonatkozólag:

- *Mi jut eszébe, amikor azt a szót hallja, hogy 'udvariasság' ill. 'nyelvi udvariasság'?* Sorolja fel, kérem, első asszociációit!
- *Ön szerint a tanári beszédben hogyan jelenhet meg az udvariasság és a nyelvi udvariasság?*
- *Miként nyilvánul meg a nyelvi udvariasság az Ön saját tanári beszédében? Kérem, nevezzen meg példákat!*
- *Milyen helyzetekben tulajdonít különös szerepet a nyelvi udvariasságnak a tanári beszédben? Miért?*
- *Mit gondol, mennyiben speciális egy idegennyelvtanár helyzete a nyelvi udvariasság kifejezése szempontjából (más szaktanárokhoz képest)?*
- *Jelent-e Önnek nehézséget nyelvileg udvariasan megnyilvánulni a tanórán? Ha igen, kérem, fejtse ki, hogy ez milyen helyzetekben történik!*
- *Él-e meg tartalmi vagy nyelvi szempontból nehézséget a nyelvi udvariasság kifejezésekor a tanórán? Ha igen, kérem, fejtse ki!*
- *Tulajdonít-e jelentőséget a nyelvi udvariasságnak a tanári beszédben a tanulók nevelése kapcsán? Kérem, indokolja meg válaszát!*
- *(Amennyiben az interjúalany már régóta a tanári pályán van) Tapasztal-e változást a tanári beszédében a nyelvi udvariasság kifejezését illetően azóta, amióta Ön a tanári pályán van? Ha igen, kérem, fejtse ki!*
- *Mit ért az alatt, ha egy tanár nyelvileg udvariatlanul nyilvánul meg a tanórán?*
- *Fordult-e már talán Önnel elő, hogy egy tanórai helyzetben utólag visszagondolva esetleg nyelvileg udvariatlanul nyilvánult meg? Ha igen, ez milyen helyzet kapcsán történt? Idézza fel, kérem, ezt a helyzetet!*
- *Vannak-e elvárásai a tanulókkal szemben a(z) (nyelvi) udvariasság terén a tanórai kommunikáció során? Ha igen, kérem, fejtse ki ezeket!*

Az interjú lezárása:

- *Van-e bármi, amit az interjú végén szeretne megjegyezni, az elhangzottakhoz hozzáfűzni?*

8.8 Datenerhebungsinstrument 5: Transkriptionsbasierte Befragung III

Lesen Sie bitte die Beschreibung einer ausgewählten Situation aus einer Deutschstunde sowie den dazu gehörenden Textausschnitt.

Konzentrieren Sie sich bitte dabei auf die fett markierten Lehreräußerungen. Bewerten Sie diese Äußerungen nach dem Grad der sprachlichen Höflichkeit auf einer Skala von eins bis fünf.

sprachlich unhöflich	1	2	3	4	5	sprachlich höflich
----------------------	---	---	---	---	---	--------------------

Begründen Sie bitte kurz Ihre Wahl (mündlich auch möglich):

.....

.....

Wie hätten Sie auf diese Situation reagiert? Notieren Sie bitte, wenn Sie sich anders als die Lehrperson im Ausschnitt geäußert hätten:

.....

.....

Unterrichtssequenz 1 (25. Mai 2016, 30:00-31:35)

Kontextbeschreibung:

In einer Gruppe von ElftklässlerInnen (Niveaustufe B1) wird in der Stunde eine Übung zum Thema "Relativpronomen" im Plenum kontrolliert. Während dieser Phase der Stunde ist eine Schülerin zweimal mit ihrem Handy beschäftigt.

Fett markiert sehen Sie die Reaktion der Lehrerin auf diese Situation.

S1: hier sieht man den thunersee, durch den ich einmal geschwommen bin.

S2: nem értem amit mond

L: durch den ich einmal geschwommen bin. (0.2) **Annácska, dein handy kannst du wegpacken.**

(Die Stunde geht mit der Kontrolle weiter. Nach einer Minute beschäftigt sich diese Schülerin wieder mit ihrem Handy.)

L: **tedd már el azt a telefont. már rádszóltam egyszer.**¹

S (Anna): jó.

(¹ Deutsche Übersetzung:

=leg endlich das handy weg. ich habe dich einmal schon zurechtgewiesen.)

Unterrichtssequenz 2 (11. Mai 2016, 1:20:49-1:21:43)

Kontextbeschreibung:

In einer Gruppe von ElftklässlerInnen (Niveaustufe B1+) findet in der letzten Phase der Stunde Textarbeit statt. Aufgrund des Themas des Textes wird im Plenum über die Gründe der Auswanderung aus den Dörfern gesprochen. Ein Schüler äußert sich zum Thema, wobei er einen lexikalischen Fehler begeht (s. "Dorfmenschen" statt "Dorfbewohner"). Zwei andere Schüler in der Gruppe lachen dabei.

Fett markiert sehen Sie die Reaktion der Lehrerin auf diese Situation.

S1: das ist nicht recht so wir brauchen die dorf dorfmenschen,

L: öhm

S1: öö weil

(Zwei andere Schüler fangen an, miteinander zu lachen. Die Lehrerin richtet sich an einen von diesen Schülern.)

L: **tssss. hast du was dazu gesagt? nicht. na dann.**

(S1 setzt seine Äußerung zum Thema fort.)

S1: ö ö denn sie machen öö so (seufzt) haj

L: wir warten, ja?

S1: oke. so, sie machen Lebensmittel, so das ist nicht recht, dass ö

L: nicht richtig

S1: nicht richtig dass wir sagen ö nein du musst nicht zur stadt kommen

L: öhm

S1: ö ö weil nur wir können die möglichkeiten haben.

L: klar. das ist ganz wichtig was du sagst.

Unterrichtssequenz 3 (6. Februar 2017, 7:22-7:42)

Kontextbeschreibung:

In einer Gruppe von ElftklässlerInnen (Niveaustufe B1) mussten die Lernenden in Paaren Präsentationen zum Thema „Kleidung und Mode“ vorbereiten.

Ein Schüler (Attila) hat diese Präsentation nicht vorbereitet und sein Partner (Péter) ist in dieser Stunde abwesend. Eine Präsentation musste deswegen ausfallen.

Bevor die Lernenden mit den Präsentationen in der Stunde anfangen, reagiert die Lehrperson folgenderweise auf diese Situation.

L: und ö für heute, hatten sie eine mündliche aufgabe, die modeschau, ja, sie mussten einige öh öh kleidungen kleidungsstücke einige kleidungsstücke uns zeigen. haben sie diese aufgabe gemacht? ja? können wir öh die öh modeschau beginnen? ja? (.) schön; na ja.

(Lehrerin steht auf und geht zum Laptop.)

L: oke, wer möchte beginnen? **attila hat mir gesagt, ö er hat nichts gemacht.** (.) ja, péter ist nicht hier, (0.3) **ja, und attila hat für heute auch (0.2) öh nichts gemacht.** (0.3) sofort beginnen wir, ja, wer möchte beginnen, Marci?

(Marci kommt zum Laptop und fängt die Präsentation mit seinem Partner an.)

Unterrichtssequenz 4 (11. Mai 2016, 06:15-06:42)

Kontextbeschreibung:

In einer Gruppe von ElftklässlerInnen (Niveaustufe B1+) wird am Anfang der Stunde ein Spiel zur Wiederholung des Wortschatzes gespielt. Als Einstieg in die Stunde müssen die Lernenden einander einen Ball zuwerfen und dabei Wörter zu angegebenen Themen sagen. Nachher wird die folgende Rückmeldung von der Lehrerin gegeben.

L: oke: das: wars ja, das war die letzte runde vielen dank (0.1) für die wiederholung. ja: ihr habt das für heute ein bisschen wiederholt, und auch mal einige dazugelernt ja? (0.1) **ja. bin ganz zufrieden (0.1) gut. diejenigen die jetzt ein bisschen öh trotzdem geschlafen haben ja? (.) bitte schön guten morgen ja? nicht (0.1) nur (0.1) immer die gleichen personen sollten arbeiten**

Unterrichtssequenz 5 (11. Mai 2016, 47:09-47:26)

Kontextbeschreibung:

In einer Gruppe von ElftklässlerInnen (Niveaustufe B1+) findet in der Stunde Textarbeit statt. Davor werden zuerst Gedanken zum Thema "Leben in der Großstadt und auf dem Land" im Plenum gesammelt. Die Lernenden bringen Gedanken und Ideen zum Thema. Am Ende dieser Phase äußert sich die Lehrperson.

L: gut. no. ich freue mich dass ihr ö so viele schöne gedanken und kluge gedanken zum thema gebracht habt, und jetzt werden wir ein bisschen noch ö eure kenntnisse in diesem thema erweitern, und dazu habe ich euch ö einen text mitgebracht.

Unterrichtssequenz 6 (19. Mai 2016, 2:14-5:47)

Kontextbeschreibung:

In einer Gruppe von ElftklässlerInnen (Niveaustufe B1+) werden am Anfang der Stunde die Hefte der Lernenden verteilt, die die Lehrperson durchgelesen und benotet hat. Dabei gibt die Lehrperson konkrete Rückmeldung in Bezug auf die Notizen, die in der letzten Stunde gemacht wurden. Kurz danach weist die Lehrperson wieder auf diese Notizen hin (s. fett markierte Äußerungen).

L: ö ich hab die hefte hier, (0,2) ich hab eure hefte durchgelesen ich hab eigentlich für alle hefte eine note gegeben, und es sind sehr sehr gute noten geworden. bepunktet, benotet hab ich wie ihr in der stunde mitschreibt, also was in der stunde passiert, was wir in der stunde besprechen wenn wir über ein thema sprechen wie gut ihr das notieren könnt. warum ist es wichtig mit siebzehn achtzehn jahren dass man

S: mert az egyetemen

L: kannst du das vielleicht bitte den anderen auch

S: weil wir es an der universität auch so machen werden

L: ja. eventuell auch auf deutsch. vielleicht. wer weiß? vielleicht kommt ein deutscher gastprofessor und hält einen vortrag, und Kovács Zoli, du musst zum beispiel auf deutsch notizen machen. vielleicht.

S: ja.

L: ich hab eure notizen ö von letzter stunde ganz ganz gründlich und schön und in Ordnung gefunden.

(Die Lehrerin verteilt die Hefte.)

L: gibt es keine Fragen zu den Noten, zu den ergebnissen? keine. gut. auf der heutigen Stunde möchten wir mit dem thema Statistik weiterarbeiten, deshalb möchte ich euch bitten, bei euren ganz ganz schön gelungenen notizen von der letzte stunde, euer heft aufzumachen,

(Die Stunde geht mit einer Partnerarbeit weiter, wobei die Notizen zur Zusammenfassung der Inhalte zum Thema "Statistik" verwendet werden.)

Unterrichtssequenz 7 (26. Mai 2016, 46:03-47:00)

Kontextbeschreibung:

In einer Gruppe von ElftklässlerInnen (Niveaustufe B1+) wird das Thema „Forschung und Statistik“ in mehreren Stunden behandelt. Am Ende der letzten Stunde, die diesem Thema gewidmet wird, äußert sich die Lehrperson folgenderweise.

L: bis ihr nächste stunde die ö also am Montag die arbeiten schreibt, möchte ich eure kurzen texte durchlesen vom heft, wo ihr die beiden grafiken also deutsche sprache in der welt und warum lernst du deutsch, diese zwei grafiken müsst ihr vergleichen. so was haben wir noch nicht gemacht, das ist nur eine extra aufgabe als hausaufgabe, das frag ich nicht, vergleich von zwei grafiken werd ich in der klausur nicht fragen, aber als hausaufgabe möchte ich euch das aufgeben. öö ich denke, wir haben jetzt fünf sechs stunden mit statistik verbracht, soo intensiv und so erfolgreich konnten wir kaum ein thema beenden. also ich bin sehr zuversichtlich dass wir sehr gute klausuren haben werden. bis Montag dann. auf wiedersehen.

8.9 Datenerhebungsinstrument 6: SchülerInnenfragebogen I

Teil 1)

1) Hogyan vélekedsz a tanáraid dicséretéről? Tegyél „X” jelet abba a körbe, ahol leginkább érzed magad a két megadott állítás között.

A tanárain dicsérete nem érdekel. ○ ○ ○ ○ ○ A tanárain dicsérete motivál.

2) Hogyan vélekedsz a tanáraid kritikájáról? Tegyél „X” jelet abba a körbe, ahol leginkább érzed magad a két megadott állítás között.

A tanárain kritikája számomra negatív dolgot jelent, amitől tartanom kell. ○ ○ ○ ○ ○ A tanárain kritikája számomra ösztönző erő.

3) Olvasd el az alábbi állításokat és értékeld őket 1-től 5-ig terjedő skálán aszerint, hogy milyen mértékben értesz velük egyet. Karikázd be a rád illő számot.

5: Teljes mértékben egyetértek.

2: Inkább nem értek egyet.

4: Inkább egyetértek.

1: Egyáltalán nem értek egyet.

3: Egyet is értek meg nem is.

A tanár udvariasságát számomra kifejezi, ha ...

1. választékosan beszél.	1	2	3	4	5
2. nem rágógumizik előttünk.	1	2	3	4	5
3. megfelelő távolságot tart (pl. nem szól bele az őt nem érintő dolgainkba).	1	2	3	4	5
4. velünk együtt nevet egy poénon.	1	2	3	4	5
5. megdicsér minket.	1	2	3	4	5
6. igényesen öltözik.	1	2	3	4	5
7. kérésként fogalmazza meg az utasításokat (pl. „Nyissátok ki kérem a könyvet!”).	1	2	3	4	5
8. megköszöni a munkánkat (pl. egy feladat vagy az óra végén).	1	2	3	4	5
9. figyelembe veszi a véleményünket.	1	2	3	4	5
10. pontosan fejezi be az órát.	1	2	3	4	5
11. közbeavatkozik akkor, amikor valakit kinevetnek a csoportban.	1	2	3	4	5
12. kerüli a sértést (pl. amikor kritikát fejez ki).	1	2	3	4	5
13. barátságos hangnemben beszél hozzánk.	1	2	3	4	5
14. pontosan kezd az órát.	1	2	3	4	5
15. tisztel minket és ezt ki is fejezi.	1	2	3	4	5
16. partnerként kezel bennünket.	1	2	3	4	5

17. végighallgat bennünket.	1	2	3	4	5
18. képes beismerni a hibáját.	1	2	3	4	5
19. úgy szólít meg minket, ahogy szeretjük (pl. keresztnévünkön vagy becenevünkön).	1	2	3	4	5
20. kérdésként fogalmazza meg a kéréseit (pl. „Letörölnéd a táblát?”)	1	2	3	4	5
21. nem kiabál velünk.	1	2	3	4	5
22. Egyéb, mégpedig:	1	2	3	4	5

4) Olvasd el az alábbi állításokat és tegyél „X” jelet azon állítások mellé, melyeket szerinted egy tanárnak leginkább meg kell tennie ahhoz, hogy a tanár-diák kommunikáció sikeres legyen. Legfeljebb három állítást jelölj be.

A tanár...

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> őszintén beszél velünk. | <input type="checkbox"/> udvariasan beszél velünk. |
| <input type="checkbox"/> tisztel minket és ezt ki is fejezi. | <input type="checkbox"/> elismer bennünket. |
| <input type="checkbox"/> következetes. | <input type="checkbox"/> szavai összhangban vannak a tetteivel. |
| <input type="checkbox"/> egyenrangú partnernek tekint bennünket. | <input type="checkbox"/> érdeklődő irántunk. |
| <input type="checkbox"/> megértően viszonyul hozzánk. | Egyéb, mégpedig: |

5) Olvasd el az alábbi listát és tegyél „X” jelet abba négyzetbe, amivel egyetértesz. Többet is megjelölhetsz.

A tanáraink kritikája vonatkozzon ...

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> a teljesítményemre. | <input type="checkbox"/> a személyemre. | <input type="checkbox"/> a viselkedésemre. |
| <input type="checkbox"/> a belső tulajdonságaimra. | <input type="checkbox"/> a hozzáállásomra. | <input type="checkbox"/> a külső megjelenésemre. |
| <input type="checkbox"/> Egyéb, mégpedig: | | |

6) Olvasd el az alábbi állításokat és értékeld őket 1-től 5-ig terjedő skálán aszerint, hogy milyen mértékben értesz velük egyet. Karikázd be a rád illő számot.

5: Teljes mértékben egyetértek.

2: Inkább nem értek egyet.

4: Inkább egyetértek.

1: Egyáltalán nem értek egyet.

3: Egyet is értek meg nem is.

Amikor a tanár kritikát fejez ki, akkor ...

1. fogalmazzon őszintén.	1	2	3	4	5
2. közben kezeljen partnerként.	1	2	3	4	5
3. azt személyre szabottan fogalmazza meg.	1	2	3	4	5
4. kerülje a sértést.	1	2	3	4	5
5. adjon javaslatot is, hogy hogyan tudok javítani.	1	2	3	4	5

6. fogalmazzon érthetően.	1	2	3	4	5
7. ne szólja le a személyemet (pl. ne mondja azt, hogy „Milyen buta vagy!”)	1	2	3	4	5
8. ne kiabáljon.	1	2	3	4	5
9. fogalmazzon udvariasan.	1	2	3	4	5
10. azt négy szemközt tegye, ha csak rám vonatkozik.	1	2	3	4	5
11. kerülje az erőteljes nonverbális jelzéseket (pl. asztalcsapkodás, krétadobálás).	1	2	3	4	5
12. fogalmazzon konkrétan.	1	2	3	4	5
13. ne viccelődjön a teljesítményemen.	1	2	3	4	5
14. mondjon valami olyat, amiben meg tud dicsérni.	1	2	3	4	5
15. járjon mellé némi büntetés is.	1	2	3	4	5
16. Egyéb, mégpedig:	1	2	3	4	5

7) Olvasd el az alábbi listát és tegyél „X” jelet abba négyzetbe, amivel egyetértesz. Többet is megjelölhetsz.

A tanáraink dicsérete vonatkozzon ...

- ☐ a viselkedésemet ☐ a teljesítményemre. ☐ a személyemre.
☐ a hozzáállásomra. ☐ a belső tulajdonságaimra. ☐ a külső megjelenésemre.
☐ Egyéb, mégpedig:

8) Olvasd el az alábbi állításokat és értékeld őket 1-től 5-ig terjedő skálán aszerint, hogy milyen mértékben értesz velük egyet. Karikázd be a rád illő számot.

5: Teljes mértékben egyetértek.

2: Inkább nem értek egyet.

4: Inkább egyetértek.

1: Egyáltalán nem értek egyet.

3: Egyet is értek meg nem is.

A tanár dicsérete ...

1. legyen személyre szabott.	1	2	3	4	5
2. legyen arányban az elvégzett teljesítménnyel (olyan dologért dicsérjen meg, amit meg is érdemeltem).	1	2	3	4	5
3. mellé társuljon nonverbális jelzés is (pl. mosoly).	1	2	3	4	5
4. legyen konkrét.	1	2	3	4	5

5. legyen változatos (pl. ne csak mindig azt mondja, hogy „jó”, „szép” stb.)	1	2	3	4	5
6. legyen őszinte.	1	2	3	4	5
7. kiérdemelhető legyen.	1	2	3	4	5
8. négy szemközt hangozzon el, ha az csak rám vonatkozik.	1	2	3	4	5
9. legyen érthető.	1	2	3	4	5
10. mellé társuljon némi jutalom is (pl. kisötös).	1	2	3	4	5
Egyéb, mégpedig:	1	2	3	4	5

9) Olvasd el az alábbi állításokat és értékeld őket 1-től 5-ig terjedő skálán aszerint, hogy milyen mértékben értesz velük egyet. Karikázd be a rád illő számot.

- 5: Teljes mértékben egyetértek.
- 4: Inkább egyetértek.
- 3: Egyet is értek meg nem is.
- 2: Inkább nem értek egyet.
- 1: Egyáltalán nem értek egyet.

A tanár udvariatlanságát számomra kifejezi, ha ...

1. rágógumizik előttünk.	1	2	3	4	5
2. felszólító módban fogalmazza meg az utasításokat (pl. „Olvassátok el a szöveget!”).	1	2	3	4	5
3. sosem dicsér.	1	2	3	4	5
4. szavunkba vág.	1	2	3	4	5
5. nem megfelelően öltözik (pl. hanyag, igénytelen).	1	2	3	4	5
6. csúnya szavakat használ.	1	2	3	4	5
7. leszól minket (pl. azt mondja, hogy buták vagyunk).	1	2	3	4	5
8. késve kezdi az órát.	1	2	3	4	5
9. zavarba hoz egy tanulót a csoport előtt.	1	2	3	4	5
10. kinevet minket.	1	2	3	4	5
11. sértően fogalmaz (pl. amikor kritikát fejez ki).	1	2	3	4	5
12. beleavatkozik az őt nem érintő ügyeinkbe.	1	2	3	4	5
13. figyelmen kívül hagyja a véleményünket.	1	2	3	4	5
14. parancsolva fogalmaz (pl. „Márpedig megcsináljátok!”).	1	2	3	4	5
15. lekezelő hangnemben beszél velünk.	1	2	3	4	5

16. nem köszöni meg a munkánkat (pl. egy feladat vagy az óra végén).	1	2	3	4	5
17. kiabál velünk.	1	2	3	4	5
18. tovább tartja az órát.	1	2	3	4	5
19. nem képes beismerni a hibáját.	1	2	3	4	5
20. alsóbbrendűnek tart minket.	1	2	3	4	5
21. illetlenül szólít meg minket (pl. vezetéknév vagy gúnynevet használ).	1	2	3	4	5
22. Egyéb, mégpedig:	1	2	3	4	5

Teil 2)

1) Fejezd be röviden az alábbi két mondatot.

Amikor a némettanárom megdicsér, az úgy hat rám, hogy

.....

Amikor a némettanárom kritikát fejez ki, az úgy hat rám, hogy

.....

2) Olvasd el az alábbi listát és tegyél „X” jelet abba négyzetbe, amivel egyetértesz. Többet is megjelölhetsz.

Mire vonatkozik leginkább a némettanárod kritikája?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> a belső tulajdonságaimra. | <input type="checkbox"/> a viselkedésemre. | <input type="checkbox"/> a teljesítményemre. |
| <input type="checkbox"/> a személyemre. | <input type="checkbox"/> a hozzáállásomra. | <input type="checkbox"/> a külső megjelenésemre. |
| <input type="checkbox"/> Egyéb, mégpedig: | | |

3) Olvasd el az alábbi állításokat és értékeld őket 1-től 5-ig terjedő skálán aszerint, hogy milyen mértékben értesz velük egyet.

5: Teljes mértékben egyetértek.

2: Inkább nem értek egyet.

4: Inkább egyetértek.

1: Egyáltalán nem értek egyet.

3: Egyet is értek meg nem is.

Amikor a némettanárom kritikát fejez ki, akkor ...

1. érthetően fogalmaz.	1	2	3	4	5
2. azt személyre szabottan fogalmazza meg.	1	2	3	4	5
3. nem szólja le a személyemet (pl. nem mondja azt, hogy „Milyen buta vagy!”)	1	2	3	4	5
4. nem viccelődik a teljesítményemen.	1	2	3	4	5
5. kerüli az erőteljes nonverbális jelzéseket (pl. asztalcsapkodás, krétadobálás).	1	2	3	4	5
6. konkrétan fogalmaz.	1	2	3	4	5
7. nem kiabál.	1	2	3	4	5
8. közben partnerként kezel.	1	2	3	4	5
9. udvariasan fogalmaz.	1	2	3	4	5
10. azt négy szemközt teszi, ha csak rám vonatkozik.	1	2	3	4	5
11. javaslatot is ad, hogy hogyan tudok javítani.	1	2	3	4	5
12. kerüli a sértést.	1	2	3	4	5
13. őszintén fogalmaz.	1	2	3	4	5

14. olyat is mond, amiben meg tud dicsérni.	1	2	3	4	5
15. mellé büntetést is ad.	1	2	3	4	5
16. Egyéb, mégpedig:	1	2	3	4	5

4) Olvasd el az alábbi listát és tegyél „X” jelet abba négyzetbe, amivel egyetértesz. Többet is megjelölhetsz.

Mire vonatkozik leginkább a némettanárod dicsérete?

- ☐ a hozzáállásomra.
 ☐ a teljesítményemre.
 ☐ a külső megjelenésemre.
- ☐ a belső tulajdonságaimra.
 ☐ a viselkedésemre.
 ☐ a személyemre.
- ☐ Egyéb, mégpedig:

5) Olvasd el az alábbi állításokat és értékeld őket 1-től 5-ig terjedő skálán aszerint, hogy milyen mértékben értesz velük egyet.

A némettanárom dicsérete ...

1. érthető.	1	2	3	4	5
2. kiérdemelhető.	1	2	3	4	5
3. változatos (pl. nem csak mindig azt mondja, hogy „jó”, „szép” stb.)	1	2	3	4	5
4. őszinte.	1	2	3	4	5
5. konkrét.	1	2	3	4	5
6. négy szemközti hangozzon el, ha az csak rám vonatkozik.	1	2	3	4	5
7. mellé nonverbális jelzés is társul (pl. mosoly).	1	2	3	4	5
8. arányban van az elvégzett teljesítménnyel (olyan dologért dicsér meg, amit meg is érdemeltem).	1	2	3	4	5
9. mellé társul jutalom is (pl. kisötös).	1	2	3	4	5
10. személyre szabott.	1	2	3	4	5
11. Egyéb, mégpedig:	1	2	3	4	5

6) Olvasd el az alábbi állításokat és tegyél „X” jelet azon állítások mellé, melyek szerinted leginkább jellemzőek a némettanárodra. Legfeljebb három állítást jelölj be.

A némettanárom ...

- ☐ szavai összhangban vannak a tetteivel.
 ☐ következetes.
 ☐ elismer bennünket.
- ☐ udvariasan beszél velünk.
 ☐ tisztel minket és ezt ki is fejezi.
 ☐ őszintén beszél velünk.
- ☐ egyenrangú partnernek tekint bennünket.
 ☐ megértően viszonyul hozzánk.
 ☐ érdeklődő irántunk.

7) Olvasd el az alábbi állításokat és tegyél „X” jelet azon állítások mellé, melyekkel egyetértesz. Több állítást is megjelölhetsz.

Ha a némettanáromtól kritikát kapok, ...

<input type="checkbox"/> az azt jelzi számomra, hogy a tanár foglalkozik velem.
<input type="checkbox"/> akkor értéktelenebbnek érzem magam.
<input type="checkbox"/> akkor sértve érzem magam.
<input type="checkbox"/> akkor kevésbé szeretem a német tantárgyat.
<input type="checkbox"/> az arra ösztönöz, hogy változtassak az órai viselkedésemen.
<input type="checkbox"/> az nincs rám különösebb hatással.
<input type="checkbox"/> akkor negatívan élem meg a némettanárral való kapcsolatot.
<input type="checkbox"/> akkor csökken az önbizalmam.
<input type="checkbox"/> akkor negatív érzéseim támadnak.
<input type="checkbox"/> akkor úgy érzem, hogy a tanár nem ismeri el a munkámat.
<input type="checkbox"/> az nem érdekel.
<input type="checkbox"/> az motivál engem.
<input type="checkbox"/> akkor tehetségtelenebbnek érzem magam.
<input type="checkbox"/> Egyéb, mégpedig:

8) Olvasd el az alábbi állításokat és tegyél „X” jelet azon állítások mellé, melyekkel egyetértesz. Több állítást is megjelölhetsz.

Ha a némettanáromtól dicséretet kapok, ...

<input type="checkbox"/> az nem érdekel.
<input type="checkbox"/> az számomra azt jelenti, hogy a tanár elismeri a munkámat.
<input type="checkbox"/> akkor nagyobb érdeklődéssel fordulok a német nyelvhez.
<input type="checkbox"/> akkor nő az önbizalmam.
<input type="checkbox"/> akkor pozitívan élem meg a némettanárral való kapcsolatot.
<input type="checkbox"/> az nincs rám különösebb hatással.
<input type="checkbox"/> akkor tehetségesebbnek érzem magam.
<input type="checkbox"/> az motivál engem.
<input type="checkbox"/> az azt jelzi számomra, hogy a tanár foglalkozik velem.
<input type="checkbox"/> akkor jókedvű leszek.
<input type="checkbox"/> akkor értékesebbnek érzem magam.
<input type="checkbox"/> az arra ösztönöz, hogy változtassak az órai viselkedésemen.
<input type="checkbox"/> Egyéb, mégpedig:

Végül válaszold meg légy szíves a következő néhány kérdést:

Nem: ☐ nő ☐ férfi

Osztály:

Kor:

Hányadik idegen nyelvként tanulsz a németet?

Milyennek értékeled a német nyelv iránti motivációd? Húzd alá a rád jellemző választ.

Nagyon motivált vagyok.

Inkább motivált vagyok.

Változó.

Inkább nem vagyok motivált.

Egyáltalán nem vagyok motivált.

Milyennek értékeled az aktivitásodat a németórákon? Húzd alá a rád jellemző választ.

Nagyon aktív vagyok.

Inkább aktív vagyok.

Változó.

Inkább nem vagyok aktív.

Egyáltalán nem vagyok aktív.

Hogyan értékelnéd általában a tanáraiddal való kapcsolatodat? Tegyéél „X” jelet a rád jellemző leírás melletti négyzetbe.

☐ rossz

☐ inkább rossz

☐ változó

☐ inkább jó

☐ nagyon jó

Hogyan értékelnéd a némettanároddal való kapcsolatodat? Tegyéél „X” jelet a rád jellemző leírás melletti négyzetbe.

☐ rossz

☐ inkább rossz

☐ változó

☐ inkább jó

☐ nagyon jó

Mit jelent számodra az udvariasság? Tegyéél „X” jelet azon szavak mellé, melyek számodra leginkább jelentik az udvariasságot. Legfeljebb négyet jelölj.

☐ kegyes hazugság

☐ barátságosság

☐ tisztelet

☐ műveltség

☐ felszínesség

☐ figyelmesség

☐ ódivatú dolog

☐ távolságtartás

☐ illendőség

☐ kedvesség

☐ előzékenység

☐ tapintat

Egyéb, mégpedig:

Milyen mértékben tartod fontosnak az udvariasságot a következő kapcsolatokban?
Karikázd be a rád jellemző számot.

- 5: Nagyon fontos.
- 4: Inkább fontos.
- 3: Fontos is meg nem is.
- 2: Inkább nem fontos.
- 1: Egyáltalán nem fontos.

Te és a veled egykorú személy (pl. barát, diáktárs) kapcsolatában	1	2	3	4	5
Te és a tanár(aid) kapcsolatában	1	2	3	4	5
Te és a szüleid kapcsolatában	1	2	3	4	5
Te és távolabbi ismerőseid kapcsolatában	1	2	3	4	5
Te és nem a te anyanyelvedet beszélő személyek kapcsolatában (interkulturális kapcsolatokban)	1	2	3	4	5

Mit gondolsz, milyen mértékben tudod az udvariasságot kifejezni az anyanyelveden?
Húzd alá a rád jellemző választ.

- Teljes mértékben ki tudom fejezni, ezzel semmi problémám nincs.
- Elég jól ki tudom fejezni, néha adódnak problémáim.
- Inkább nem tudom kifejezni, elég sokszor adódnak problémáim ezzel.
- Egyáltalán nem vagyok képes kifejezni, leginkább problémáim adódnak ezzel.

Mit gondolsz, a jelenlegi szintedhez képest milyen mértékben tudsz udvariasan megnyilatkozni német nyelven?

- Teljes mértékben tudok, ezzel semmi problémám nincs.
- Elég jól tudok, néha adódnak problémáim.
- Inkább nem tudok, elég sokszor adódnak problémáim ezzel.
- Egyáltalán nem vagyok képes, leginkább csak problémáim adódnak ezzel.

Hogyan értékelnéd az átlagteljesítményedet német nyelvből? Karikázd be a rád jellemző választ.

- 5 (jeles)
- 4 (jó)
- 3 (közepes)
- 2 (elégséges)
- 1 (elégtelen)

Végül az udvariassággal kapcsolatban olvashatsz néhány állítást. Jelöld be azt az egyet, amelyik rád leginkább jellemző.

- ☐ Kimondottan udvarias embernek tartom magamat.
- ☐ Elég udvarias embernek tartom magamat.
- ☐ Törekszem az udvariasságra, de ez nem mindig sikerül.
- ☐ Udvariasnak tartom magam meg nem is.
- ☐ Kevésbé tartom magam udvarias embernek.
- ☐ Nem tartom magam udvarias embernek.
- ☐ Kimondottan nem tartom magam udvarias embernek.

8.10 Datenerhebungsinstrument 7: SchülerInnenfragebogen II

Die transkribierte Äußerung (s. auch Unterrichtssequenzen 3, 8 und 9 in der Fallanalyse von Versuchsperson „A“, Unterkapitel 5.5.1.2) und die dazu formulierten Fragen, die in der **Gruppe der Versuchsperson „A“** von den Lernenden beantwortet wurden:

1. részlet (2017. március 14. 5. óra, 17:10-17:24) (zur Unterrichtssequenz 3)

Lehrerin: „Danke schön, ich bin ganz glücklich, dass ihr eure Meinungen mitgeteilt habt.“

1) Olvasd el az alábbi állításokat és tegyél „X“ jelet azon állítás mellé, amely szerinted leginkább vonatkozik a némettanárod fentebbi kijelentésére! Többet is megjelölhetsz.

- ☐ A tanár magyarázott nekünk.
- ☐ A tanár bátorított minket.
- ☐ A tanár megköszönte a munkánkat.
- ☐ A tanár kérést fejezett ki felénk.
- ☐ A tanár megdicsért minket.
- ☐ A tanár kritikát fejezett ki a csoport felé.
- ☐ A tanár értékelt bennünket.
- ☐ Egyéb, mégpedig:

2) Hogyan hatott rád a tanárnak a fentebbi kijelentése az órán? (Ha erre nem emlékszel pontosan, akkor azt fejtse ki, kérlek, hogy hogyan hat most rád ez a kijelentés a videórészlet megtekintése után!)

3) Milyen érzéseid, gondolataid vannak azzal kapcsolatban, amit a tanár mondott?

4) Hogyan értékelnéd a fentebb bekeretezett megnyilatkozást az udvariasság szempontjából? Tegyél „X” jelet a szerinted megfelelő körbe!

udvariatlan ○ ○ ○ ○ ○ udvarias

2. részlet (2017. március 14. 5. óra, 33:33-34:13) (zur Unterrichtssequenz 8)

Lehrerin: „Ja, ich bin auch der Meinung, dass du deine Ideen sehr schön gesammelt hast. Du hast über Summerhill nicht gesprochen, aber bei dieser Präsentation habt ihr Freiraum, ihr könnt in eine Richtung gehen, die ihr für wichtig haltet, also das ist kein Problem. Du hast auch den Wortschatz schön benutzt und auch Grammatik, also keine großen grammatischen Fehler hast du begangen. Ich geb dir dafür auch eine schöne Fünf, danke schön für deine Präsentation.“

1) Olvasd el az alábbi állításokat és tegyél „X” jelet azon állítás mellé, amely szerinted leginkább vonatkozik a némettanárod fentebbi kijelentéseire! Többet is megjelölhetsz.

- ☐ A tanár magyarázott a tanulónak.
- ☐ A tanár bátorította a tanulót.
- ☐ A tanár megköszönte a munkáját a tanulónak.
- ☐ A tanár kérést fejezett ki a tanuló felé.
- ☐ A tanár megdicsérte a tanulót.
- ☐ A tanár kritikát fejezett ki a tanuló felé.
- ☐ A tanár értékelte a tanulót.
- ☐ Egyéb, mégpedig:

2) Hogyan hatott rád a tanárnak a fentebbi kijelentése az órán? (Ha erre nem emlékszel pontosan, akkor azt fejtsd ki, kérlek, hogy hogyan hat most rád ez a kijelentés a videórészlet megtekintése után!)

3) Milyen érzéseid, gondolataid vannak azzal kapcsolatban, amit a tanár mondott?

4) Hogyan értékelnéd a fentebb bekeretezett megnyilatkozást az udvariasság szempontjából? Tegyél „X” jelet a szerinted megfelelő körbe!

udvariatlan ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ udvarias

3. részlet (2017. március 14. 5. óra, 34:28-34:42) (zur Unterrichtssequenz 9)

Lehrerin: „Ich bin ganz froh, dass ihr eure Gedanken in diesem Thema gesammelt habt.“

1) Olvasd el az alábbi állításokat és tegyél „X” jelet azon állítás mellé, amely szerinted leginkább vonatkozik a némettanárod fentebbi kijelentésére! Többet is megjelölhetsz.

- ☐ A tanár magyarázott nekünk.
- ☐ A tanár bátorított minket.
- ☐ A tanár megköszönte a munkánkat.
- ☐ A tanár kérést fejezett ki felénk.
- ☐ A tanár megdicsért minket.
- ☐ A tanár kritikát fejezett ki a csoport felé.
- ☐ A tanár értékelt bennünket.
- ☐ Egyéb, mégpedig:

2) Hogyan hatott rád a tanárnak a fentebbi kijelentése az órán? (Ha erre nem emlékszel pontosan, akkor azt fejtsd ki, kérlek, hogy hogyan hat most rád ez a kijelentés a videórészlet megtekintése után!)

3) Milyen érzéseid, gondolataid vannak azzal kapcsolatban, amit a tanár mondott?

4) Hogyan értékelnéd a fentebb bekeretezett megnyilatkozást az udvariasság szempontjából? Tegyél „X” jelet a szerinted megfelelő körbe!

udvariatlan ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ udvarias

Die transkribierte Äußerung (s. auch Unterrichtssequenz 11 in der Fallanalyse von Versuchsperson „B“, 8.14.1.2 im Anhang) und die dazu formulierten Fragen, die in der Gruppe der Versuchsperson „B“ von den Lernenden beantwortet wurden:

(2017. április 26. 2. óra, 01:00-01:52) (zur Unterrichtssequenz 11)

Lehrerin: „Oké, Moment Moment óóó nein, das war wie ein Seniorenklub, wie ein Klub für Rentner.“

1) Olvasd el az alábbi állításokat és tegyél „X“ jelet azon állítás mellé, amely szerinted leginkább vonatkozik a némettanárod fentebbi kijelentéseire! Többet is megjelölhetsz.

- ☐ A tanár viccelődött.
- ☐ A tanár fegyelmezett minket.
- ☐ A tanár kérést fejezett ki felénk.
- ☐ A tanár megdicsért minket.
- ☐ A tanár kritikát fejezett ki felénk.
- ☐ A tanár értékelt bennünket.
- ☐ Egyéb, mégpedig:

2) Hogyan hatott rád a tanárnak a fentebbi kijelentése az órán? (Ha erre nem emlékszel pontosan, akkor azt fejtsd ki, kérlek, hogy hogyan hat most rád ez a kijelentés a videórészlet megtekintése után!)

3) Milyen érzéseid, gondolataid vannak azzal kapcsolatban, amit a tanár mondott?

4) Hogyan értékelnéd a fentebb bekeretezett megnyilatkozást az udvariasság szempontjából? Tegyél „X” jelet a szerinted megfelelő körbe!

udvariatlan ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ udvarias

Die transkribierte Äußerung (s. auch Unterrichtssequenz 15 und 16 in der Fallanalyse von Versuchsperson „C“, 8.14.2.2 im Anhang) und die dazu formulierten Fragen, die in der Gruppe der Versuchsperson „C“ von den Lernenden beantwortet wurden:

1. részlet (2017. április 10. 4. óra, 01:27-01:44) (zur Unterrichtssequenz 15)

Lehrer:	„És nem értem, hogy mi ez az alku, mert nem vagytok alkupozícióba, az a helyzet. Akkor lennétek alkupozícióba, hogyha a múltkori dolgozat, amit sajnos nem tudtam végig kijavítani, de már kétharmadát kijavítottam, az jól sikerült volna. De nem sikerült jól, tehát ez most egy javítási lehetőség.”
----------------	---

1) Olvasd el az alábbi állításokat és tegyél „X” jelet azon állítás mellé, amely szerinted leginkább vonatkozik a némettanárod fentebbi kijelentéseire! Többet is megjelölhetsz.

- ☐ A tanár magyarázott nekünk.
- ☐ A tanár fegyelmezett minket.
- ☐ A tanár kérést fejezett ki felénk.
- ☐ A tanár megdicsért minket.
- ☐ A tanár kritikát fejezett ki felénk.
- ☐ A tanár értékelt bennünket.
- ☐ Egyéb, mégpedig:

2) Hogyan hatott rád a tanárnak a fentebbi kijelentése az órán? (Ha erre nem emlékszel pontosan, akkor azt fejtsd ki, kérlek, hogy hogyan hat most rád ez a kijelentés a videórészlet megtekintése után!)

--

3) Milyen érzéseid, gondolataid vannak azzal kapcsolatban, amit a tanár mondott?

--

4) Hogyan értékelnéd a fentebb bekeretezett megnyilatkozást az udvariasság szempontjából? Tegyél „X” jelet a szerinted megfelelő körbe!

udvariatlan ○ ○ ○ ○ ○ udvarias

2. részlet (2017. április 10. 4. óra, 11:31-11:44) (zur Unterrichtssequenz 16)

Lehrer: „Nagyon szép volt a buzogány gyakorlatok az udvaron, amikor dolgozatot írtam történelemből, akkor gyönyörködtem bennetek.”

1) Olvasd el az alábbi állításokat és tegyél „X” jelet azon állítás mellé, amely szerinted leginkább vonatkozik a némettanárod fentebbi kijelentésére! Többet is megjelölhetsz.

- ☐ A tanár magyarázott nekünk.
- ☐ A tanár fegyelmezett minket.
- ☐ A tanár kérést fejezett ki felénk.
- ☐ A tanár megdicsért minket.
- ☐ A tanár kritikát fejezett ki felénk.
- ☐ A tanár értékelt bennünket.
- ☐ Egyéb, mégpedig:

2) Hogyan hatott rád a tanárnak a fentebbi kijelentése az órán? (Ha erre nem emlékszel pontosan, akkor azt fejtsd ki, kérlek, hogy hogyan hat most rád ez a kijelentés a videórészlet megtekintése után!)

3) Milyen érzéseid, gondolataid vannak azzal kapcsolatban, amit a tanár mondott?

4) Hogyan értékelnéd a fentebb bekeretezett megnyilatkozást az udvariasság szempontjából? Tegyél „X” jelet a szerinted megfelelő körbe!

udvariatlan ○ ○ ○ ○ ○ udvarias

8.11 Stundenentwürfe der beobachteten Stunden von Versuchsperson „A“

Termin der Aufzeichnung: 14. März 2018, Stunde 5 und 6

Themen der Doppelstunde: Marlene Dietrich, Gerechtigkeit in der Schule, Meine Traumschule, Konjunktiv II

Lehr- und Lernziele der Doppelstunde: Förderung des Hörverstehens und Leseverstehens, Förderung der kommunikativen Kompetenz, Förderung der emotionalen Intelligenz, Bewusstmachung und Übung von Konjunktiv II-Formen in Konditionalsätzen, Erweiterung des Wortschatzes, Erweiterung von landeskundlichen Kenntnissen

STUNDE 5						
Thema und Dauer der Unterrichtseinheit	Lehr- und Lernziele	Aktivität der Lehrperson	Aktivität der Lernenden	Sozialform	Material(ien)	Kommentar(e)
Einheit 1: Ein Lied von Marlene Dietrich 10 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg in die Stunde • Erweiterung von landeskundlichen Kenntnissen • Bewusstmachung und Übung der Konjunktiv II-Formen • Förderung des Hörverstehens • Förderung der Fertigkeit des Sprechens • Erweiterung des Wortschatzes 	<p>Die Lehrerin spielt ein Lied von Marlene Dietrich ab.</p> <p>Nachher stellt sie Fragen zur Sängerin (z. B. Wer ist Marlene Dietrich? Wo und wann lebte sie? usw.).</p> <p>Die Lehrerin gibt den Lernenden Rückmeldung.</p>	<p>Die Lernenden hören sich das Lied an.</p> <p>Die Lernenden beantworten die Fragen der Lehrerin.</p>	Plenum	Computer, Beamer, Lied	<p>Ein Schüler aus der Gruppe weiß besonders viel über Marlene Dietrich.</p> <p>Im Zusammenhang mit dem Lied werden einige neue Wörter geklärt (z. B. Verlegenheit).</p>
Einheit 2: Gerechtigkeit in der Schule 8 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der freien Meinungsäußerung • Förderung der Fertigkeit des Sprechens • Förderung der Kreativität 	Die Lehrerin projiziert ein Bild, auf dem verschiedene Tiere schwimmen lernen.	Die Lernenden sollen die Sprechblasen der Tiere ausfüllen und Ideen bringen, was die Tiere einander beim	Plenum	Computer, Beamer, Bild	

	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Argumentationsfähigkeit • Einstieg ins Thema „Traumschule“ 	<p>Die Lehrerin stellt Fragen und gibt den Lernenden Rückmeldung.</p> <p>In Bezug auf das Thema des Bildes stellt die Lehrerin Fragen zum Thema „Gerechtigkeit“ und „Gerechtigkeit in der Schule“.</p>	<p>Schwimmen sagen können.</p> <p>Die Lernenden beantworten die Fragen und äußern ihre eigene Meinung.</p>			
<p>Einheit 3: Meine Traumschule</p> <p>17 Min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Fertigkeit des Sprechens • Förderung der Präsentationsfähigkeit • Förderung der Fähigkeit, andere Präsentationen zu bewerten 	Die Lehrerin hört den Schülerinnen zu und gibt ihnen Rückmeldung.	Zwei Schülerinnen präsentieren zum Thema „Meine Traumschule“. Die anderen MitschülerInnen hören zu und geben Rückmeldung.	Zwei Schülerinnen präsentieren.	Computer, Beamer, Präsentation	
<p>Einheit 4: Konjunktiv II</p> <p>4 Min.</p>	• Bewusstmachung und Übung der Konjunktiv II-Formen	Die Lehrerin ruft Lernende auf und gibt Rückmeldung.	Die Lernenden lesen die Lösungen vor.	Plenum	Lehrwerk, Kreide, Tafel	Während dieser Phase wird die Hausaufgabe kontrolliert.
<p>Einheit 5: Konjunktiv II in Konditionalsätzen</p> <p>6 Min.</p>	• Bewusstmachung und Übung von Konjunktiv II-Formen in Sätzen mit „wenn... dann...“ und „als ob“	<p>Die Lehrerin ruft die Lernenden auf, ihre Gedanken aufgrund ihrer Notizen zu wiederholen.</p> <p>Die Lehrerin gibt Rückmeldung.</p>	Die Lernenden rufen sich die in der letzten Stunde geschriebenen Sätze über LehrerInnen in Erinnerung. Nachher lesen sie die Sätze vor.	Einzelarbeit	Heft	

STUNDE 6						
Thema und Dauer der Unterrichtseinheit	Lehr- und Lernziele	Aktivität der Lehrperson	Aktivität der Lernenden	Sozialform	Material(ien)	Kommentar(e)
Einheit 1: Konjunktiv II in Konditionalsätzen 15 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg in die neue Stunde • Übung von Konjunktiv II-Formen in Konditionalsätzen • Förderung der Fertigkeit des Sprechens 	Die Lehrerin stellt die erste Frage (Was hättest du getan, wenn du als Mädchen geboren wärest?) und ruft einen Schüler aus der Gruppe auf, der die Frage beantworten soll.	Die Lernenden stellen einander Fragen mit der Struktur „Was hättest du getan, wenn du...?“ und rufen jemanden in der Gruppe auf, der/die diese Frage beantworten soll. Die Person, die die Frage beantwortet hat, soll nachher eine neue Frage stellen.	Plenum	-	Inzwischen werden neue Wörter geklärt (z. B. Leistungskurs).
Einheit 2: Eine Liebesgeschichte 7 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung des Leseverstehens • Erweiterung des Wortschatzes 	Die Lehrerin stellt Fragen zum Text.	Die Lernenden lesen eine Liebesgeschichte im Lehrwerk und beantworten die Verständnisfragen.	Einzelarbeit und Plenum	Lehrwerk	
Einheit 3: „Was hättest du anders gemacht?“ 23 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der freien Meinungsäußerung • Förderung der emotionalen Intelligenz • Förderung der Fertigkeit des Sprechens • Übung von Konjunktiv II-Formen • Einstieg ins Thema „Modalverben und Konjunktiv II“ 	Die Lehrerin gibt Instruktionen und hilft den Paaren.	<p>Die Schülerinnen spielen die Rolle von Julia aus der Geschichte und die Schüler die Rolle von Philipp. Sie sollen aufschreiben, was sie an Julias oder Philipps Stelle anders in der Beziehung gemacht hätten.</p> <p>Nach der Partnerarbeit wird die Partnerin/der Partner gewechselt. Eine</p>	Partnerarbeit und Plenum	Lehrwerk, Heft, Tafel, Kreide	

		Am Ende der Stunde gibt die Lehrerin die Hausaufgabe.	Schülerin und ein Schüler arbeiten zusammen und sie erzählen einander, was sie an Julias/Philipps Stelle getan hätten. Am Ende werden die Gedanken auch im Plenum mitgeteilt.			Indem die Paare ihre Ideen mitteilen, wird die Verwendung von Modalverben im Konjunktiv II thematisiert. Die Lehrerin macht Notizen an der Tafel.
--	--	---	--	--	--	---

8.12 Transkription des lauten Erinnerns – Versuchsperson „A”

(1) megállítottam közbe, tök érdekes, mert így ő nagyon érdekes így kívülről figyelni, mert néha így elgondolkodom, hogy akkor mit gondolkodtam, mert nem feltétlenül emlékszem rá, és ez egy nagyon jó ilyen visszacsatolás arra, hogy vajon aki ott ül, ő mit gondolhat rólam vagy mit gondolhatott azon kívül, mert ugye mikor nekem volt valami spontán megnyilvánulásom, akkor nyilván nagyon sokat vagy akkor voltak gondolatok, érzések bennem, de most már nem biztos, hogy olyan tisztán világosan emlékszem rá, emiatt így én magam is felteszem a kérdést, hogy mit gondolhattam akkor, de itt a ugye most Viktorhoz volt egy kitekintésem, ami nem tehát egy olyan hozzászólásom, ami nem az egész csoportra vonatkozott, amikor ő odaadta azt a papírt és ez egy ilyen ő visszatekintés volt az elejére, amikor megkérdezte, hogy hát ő maradnia kell-e órán vagy hogy elmehet-e óráról, hogyha nem tölti ki a papírt és ő ilyen kis ő vicces fiú és akkor így húzta, hogy na akkor még átgondolja és ő én amúgy fontosnak tartom a diákokkal ezt a személyes kapcsolatot, tehát hogy akár órán is legyen interakció, legyen legyen reakció a viselkedésére és itt ezért neki személyesen mondtam valamit azért, hogy tehát hogy ez a személyes kapcsolat a tanár és diák között kiépülhessen, mert hát így szaktanárként keveset tudok velük találkozni és így az ilyen kis apró mozzanatoknak is szerintem így lényeg van, vagy hogy egy óra ne csak abból álljon, amit így megtervez az ember és ne csak a tananyag, hanem legyen a tanár és a diák között egy kis kapcsolat, szeretem a humort is, hogyha humorral fűszerezzük meg, meg úgy érzem, hogy neki azért így vissza is kell így szólni, hogy na akkor úgy gondoltad mégis, hogy maradsz, jó döntés, tehát hogy azért így kommentálni azt, hogy ő hezitált azon, hogy marad-e az órán, tehát ennek szólt ez a megjegyzés, ami ugye nem is a feladathoz kapcsolódott és nem is az egész csoportnak szólt, hanem csak neki és nem is volt ugye betervezve ez a kis megjegyzés

(2) ő hát itt ugye odamentem a fiúkhoz, mert ő észrevettem, hogy közben nem odafigyelnek, hanem valami mást csinálnak és nem kellett verbálisan szólnom hozzájuk, tehát anélkül is hatásos volt, abbahagyták és érezték a jelzésértékét ennek a dolognak, ő akkor is ez volt a gondolatom, hogy mit csinálnak és a terem túlsó végében voltam azért, hogy belássam őket és nem akartam mászkálni azért, hogy a dalt hallgathassuk, élvezhessük, de nem akartam megzavarni, mégis szerettem volna felhívni a figyelmüket, hogy most odafigyeljünk és ezért álltam oda melléjük, én úgy gondolom, hogy ez elég hatásos is volt, értettek belőle

(3) itt is megállítanám, hát ők egy eleven csoport, valószínűleg itt még a videónak is szólt, hogy elkezdtek tapsolni, amúgy ők szeretnek tapsolgatni jobbra-balra, és ő de itt csak ő kezdett el, úgyhogy ezért is kérdeztem meg őt konkrétan, hogy neki hogy tetszett a dal, tehát hogy ő neki milyen érzései vannak azután, hogy meghallgattuk, mert kíváncsi voltam arra, hogy hát eleve a dallal kapcsolatban voltak félelmeim, hogy nekik ez mennyire fog tetszeni, ez egy kicsit borongós, ő régebbi dal, és kíváncsi voltam az ő reakcióikra is, tehát hogy érzelmileg ez így mit okozott bennük, és ezért intéztem felé konkrétan ezt a kérdést, hogy neki hogy tetszett és ő mit gondol erről, mert hát ő volt az, aki a leglátványosabb reakciót adta erre a dalra, de úgy gondolom, hogy ez amúgy, tehát hogy ez így nem gond, mert lehet, hogy benne tényleg valami feltört, amit szeretett volna így valahogyan megosztani a csoporttal, és így taps formájában jött ez így elő, és emiatt biztattam őt, hogy nyugodtam mondja ezt el németül szavakba öntve

(4) ő itt utólag ezen a momentumom gondolkodtam utólag otthon is, mert abszolút meglepett, hogy Matyi ő ilyen tájékozott volt, a csoport nagy része szerintem a nevet hallotta már, ő de abszolút meglepett, hogy Matyi az évtizedeket is tudta illetve a filmet is és hogy itt utólag úgy gondolom, hogy jobban dicsérhettem volna, ezt jobban elő tehát jobban kiemelhettem volna, hogy Matyi milyen tájékozott ezen a téren és megkérdezni esetleg tőle,

hogyan honnan hallott róla, látta-e már a filmet, hol foglalkozott ezzel, ő illetve nem igazán merültem bele ebbe a Marlene Dietrich témába, utólag lehet, hogy egy képet mutattam volna nekik róla, mert így talán még jobban rögzül bennük, egy kicsit ilyen Landeskunde, de a többiek arcán egy kis unalmat is láttam, ezért így ezt az etapot ezzel le is akartam zárni, mert ez csak ilyen ráhangolódás lett volna, de esetleg így, hogy tudom igazából, hogy ez a dal tetszett nekik, tehát hogy átjött, legközelebb már kicsit nagyobb teret is adnék ennek az órán, tehát most ez egy ilyen teszt volt, ami a Lehrersprache-t illeti, itt Matyit dicsérem jobban mindenképpen, tehát jobban kiemelném, hogy milyen ügyes illetve kicsit még jobban kifaggatnám őket, hogy hallották-e már ezt, mert ugye néhányan így a fejüket így hogy mondják a den Kopf schütteln, tehát nem bólintottak, hanem rázták a fejüket, de talán így kicsit jobban, de ugye ez tényleg most csak ilyen rávezetésnek, egy kis rávezetésnek, volt benne egy kis Konjunktiv II is és ezért gondoltam, de esetleg legközelebb akár még több időt is szentelnék ennek a dolognak, de Matyi nagyon meglepett abszolút, és most így utólag magamat nézve ő úgy érzem, hogy ez a meglepettség nem ült ki rám annyira, mint amennyire ott abban a szituációban valóban meglepett és mint amennyire én utána ezt elkönyveltem, hogy ez milyen nagy teljesítmény és milyen tájékozott, tehát hogy ez nem jött le a reakcióból, pedig bennem akkor nagyon nagy ő csodálat volt, csodálkozás és nagy elismerés, hogy ez a fiú, aki a németből nem mindig szokott brillírozni, ez ennyire tájékozott és ő amúgy inkább matek-fizikás vagy matek-informatikás, tehát ez, kicsit jobban motiválhattam volna őt ezáltal, úgy érzem

(5) igen, ez egy kis kis erőtlen fegyelmezés tőlem, tehát a személyes jelenlétem megakadályozta, hogy irkáljon valamit, de most megint elkezdett és ő ezt hangosítottam ki, ő hát igen, nekem a stílusom az még kiforratlan ilyen téren azért úgy érzem, és elég udvarias vagyok velük, ő nem tudom, hogy ez mennyire hatásos, nem is emlékszem most pontosan hogy az órán még hogyan, valószínűleg lesz még ezzel, el is vettem, igen azt a papírt, tehát ez itt az első ilyen kedves felszólításom, hogy foglalkozzunk az óra témájával most, ez egy ilyen kis gyenge fegyelmezés (nevet)

(6) igen, hát itt van a folytatás, hát ő hát elkértem tőle a lapot, nem volt igazából semmi veszélyes, csak azt a nyilatkozatot töltögette, hamisította az aláírást (nevet), úgyhogy hát ezt elvettem tőle, ő a többiekkel kapcsolatban, a dallal kapcsolatban itt az volt a dilemmám amúgy ezen a helyen, hogy le volt húzva a kivetítő és két szóra nagyon rá akartam kérdezni a dalszövegben, de nem tudtam hova felírni, mert a tábla az a kivetítő mögött volt és először próbáltam, hogy így anélkül értik-e, utána rá is kérdeznek majd azt hiszem arra a szóra, de sajnos az nem került fel a táblára, pont e miatt a probléma miatt, tehát ezt okosan kell oldani ebben a teremben meg általában ez a baj, hogy ugye ez az interaktív táblának a lényege, hogy valamit kivetítek, attól függetlenül még tudok hozzá írni, tehát itt ez a gond, tehát ezért is nem tudta Réka egy az egyben a választ rá, de utána próbáltam egy segítő kérdéssel azért konkretizálni, közelebb vinni és azt szakította félbe a fegyelmezés felvonás három (nevet)

(7) itt is megállíthatjuk, ugye jött egy válasz arra a kérdésre, hogy miről szól a dalszöveg és rossz válasz, tehát nem jó, ő itt nem akartam egy az egyben mondani, hogy nem, ez nem így van, ugye ennek tudható be, hogy konstataáltam és megkérdeztem, hogy mi lehetne még a válasz, tehát mi juthatna még eszetekbe, ez nekem egy örök dilemma, vagy mostanság így ezen gondolkodom, hogy hogyan hát ez a Fehlerkorrektur, hogy hogyan csináljam úgy, hogy ő nem azt mondani, hogy „das ist falsch”, hanem egy kicsit finomabban, ugye ennek megvannak a módjai, ebbe még lehet, hogy bele kéne magamat ásni, hogy jobban rávezetni őket akkor, tehát jobban kellett volna rávezetni esetleg, ezen el lehet töprengeni, de nem annyira stílusom az, hogy így rávágjam, hogy „nem, hibáztál, ez rossz”, hanem inkább így

puhatolózunk és nyilván ebből ők is érzik, hogy ez nem, és nem tudom, hogy ez bennük milyen érzéseket kelt, tehát hogyha én így nem mondom ki explicit, hogy nem ez a jó válasz, akkor is bennük van ez a hibaérzet vagy sem, illetve nyilván ez személyfüggő megcsoportfüggő, hogy ki mennyire éli meg negatívan a hibáit, én úgy gondolom, hogy ők annyira nem, tehát konstatálják, hogy jó, akkor nem, de mégis azért így a kommunikáció szempontjából ő tehát ezt a figyelmes, megértő vonalat próbálom, meg eleve szerintem így a személyiségemből is ez adódik és ezért történt ez a megfogalmazás, lehet, hogy ez nem a legszerencsésebb, ezen el kell még gondolkodnom, hogy így a Fehlerkorrektur-nak milyen más módjai is vannak

(8) itt is megállíthatjuk, ugye itt igazából ugyanattól a kislánytól érkezett a jó megoldás, tehát javította önmagát, úgyhogy lehet, hogy még egyszer át kellett gondolnia és meggondolatlan válasz volt az első, tehát nem feltétlen hiba, hanem tényleg ő is így erre rájött, úgyhogy végül is ugyanattól a diáktól jött a helyes megoldás, itt csak ennyi megjegyzésem lett volna

(9) itt ez már az órán is aranyos volt, hogy ő még nem tanultuk ezen a ponton a módbeli segédigéket, de a kérdésben nagyon, tehát már úgy éreztem, hogy kicsit már elő is készítjük, szokja a fülük, és ráadásul mindez KATI szórendben történt és ez a fiú ott elől meghökkent arcot vágott, amit úgy éreztem, hogy annak tudok be, hogy hú, sok volt az Infinitiv meg a ragozás, ő de akkor így erre nem akartam reagálni, mert ez direkt még csak ilyen szokja a fülük, ő utána még ugye ki is egészítettem, „Was hätten ihr gewünscht?” tehát a kérdést azt ő olyan formában is, amit már értettek és tanultak, úgyhogy ezt így erre nem akartam reagálni, úgy gondoltam, hogy az ott helyén is van és azóta a mai órán pont rákérdezett, mert vettük a módbeli segédigéket feltételes mód múltban és ő ő rákérdezett a KATI szórendre és most tudatosítjuk, de aranyos volt az arcán a meghökkenés, azt már akkor is észrevettem, erre nem akartam reagálni, ez szándékos volt így

(10) hát ez egy olyan kérdés volt, amire eléggé evidens a válasz így egy szabadnap után (nevet), ő hogyha kierőszakoltam volna, akkor azért mindenkiből ki tudtam volna húzni valamit, de mivel már tanultuk a feltételes módot, ezért már elég sok ilyen volt, hogy mit kívánnék magamnak, vagy mit csináltam volna tegnap, ha lett volna szabadidőm, vagy mit csinálnék most, hogyha épp nem iskolában lennék, úgyhogy emiatt én nem is akartam ezt így tovább húzni, hanem az egész csoport egyöntetűen visszajelzett, hogy igen, ez így az egész csoportnak a kívánsága, úgyhogy úgy éreztem, hogy akkor itt lépünk tovább, de itt is benne volt a pakliban, hogy akkor mindenkit felszólítok egyesével, hogy mondjon valamit, hogy gyakoroljuk ezt a struktúrát, de itt jobbnak láttam a kérdés miatt ezt nem megtenni, tehát ezt a mozzanatot kihagyni, mert ez így nagyon evidens volt és ez jobb volt végül is egy ilyen átvezetőnek

(11) ő hát itt volt az egyik fiúval egy aranyos kis magyar megjegyzés, ami látszott is, hogy engem is egy fél percre megállított, mert nem tudtam, hogy lesz-e rá reakció, de ezt is úgy éreztem, hogy figyelmen kívül hagyhatom, mert ez így spontán előtört belőle és igazából ő örülök, hogyha a kép felkelti az érdeklődésüket, akkor is, hogyha néhány megjegyzés vagy kommentár az magyarul ugrik be, hát itt láttam hátul, hogy a fiúk azok így még mindig ő néha mással vannak elfoglalva, ő ez ennek már így története van, tehát annak, hogy én nem állok le mindegyik ilyen momentumnál, annak már története van ezzel a csoporttal, tehát mint látjuk, a lányok ők nagyon figyelnek, nekik szinte lassú is ez a tempó, tehát ők még akár pörgetnék is jobban, és nem állhatok le mindig a fiúkkal, hogyha mást csinálnak, ezért igyekszem felkelteni így az érdeklődésüket és inkább onnan megfogni őket, hogy olyan dolgokat csinálni meg olyan gyorsan haladni, hogy nekik muszáj legyen bekapcsolódni ahhoz, hogy ne

maradjanak le, ahogy azt is éreztem, hogy ez a kép például egy fél pillanatra felkeltette az érdeklődését, tehát hogy így nagyon elkezdte nézni, ő ennek ugye örülök, tehát így próbálom megfogni, nem feltétlen szóban ő nekik nem szóban figyelmeztetni őket mindig, hanem az órát úgy alakítani, hogy muszáj legyen bekapcsolódniuk és haladniuk és jönniük velem, annak érdekében, hogy ne maradjanak le, tehát az, hogy itt nem szóltam nekik az tudatos ebből a szempontból

(12) ő sokszor szoktam őket konkrétan néven felszólítani, van amikor nem kell, amikor jelentkeznak, de vannak olyan mozzanatok, amikor úgy érzem, hogy csak akkor kezd el gondolkodni a kérdésen, hogyha tudja, hogy na ezt most neki kell, viszont ez azt is okozza, hogy a többiek hát hogy így hátradőlnek, hogy na most nem én következek soron, ezért nekem itt nem kell megerőltetnem magam, én itt ezt láttam Viktoron, ezért például őt szólítottam fel, hogy akkor most már ő is gondolkodjon ezen, és utána pedig hát reagáltam is arra, amit ő mondott, ő én az ilyen kis személyes kommentárokat fontosnak vagy jónak tartom ahhoz, hogy legyen egy ilyen baráti vagy ilyen barátságos légkör az órán, tehát én nem vagyok az a nagyon nagy szigort követelő, tehát egy ilyen kis pici mosoly még belefér, és úgy gondolom, hogy ez még jót is tesz az órának, úgyhogy ezért tettem egy ilyen kis megjegyzést erre a mondatra, úgyhogy ennek tudható be ez a mondatom, mehetünk közben tovább

(13) itt ő szerintem itt Matyi megkérdezte Viktort, hogy mi az a „gerecht”, én ezt észre se vettem akkor, de Viktor válaszolt neki és én ezt akkor észre se vettem abszolút, abból indultam ki, hogy tudják, hogy mi az a „gerecht” és „Gerechtigkei”, de a csoport nagy részének végül is világos volt, úgyhogy ezt el is intézték ennyivel, és gondolkodtak utána tovább a válaszon, úgyhogy végül is ez így szerintem nem volt gond, hogyha nagyon nem tudták volna, akkor biztos hogy valaki megkérdezi, hogy mi az, tehát ő ebből is indultam ki, hogy azért ismerem a csoportot, bár még csak másfél hónapja tanítom őket, de azért ismerem őket annyira, hogy jelzik, hogyha valami ismeretlen és nem tudják megoldani a feladatot, erre is figyelni kell, minden csoport más, valahol sokszor kel hangoztatni, hogy kérdezzetek, ha valami van, volt már olyan is, hogy egy csoportban így megoldották a feladatot, de mindenki maga, hogy nem is tudták, hogy mi van ott és akkor utána, amikor már továbbléptünk a második részére, amiben beszélniük kellett egymással, akkor csíptem el ilyeneket, hogy „te tudod, hogy mi az?” „nem, nem tudom” és így hihetetlen, ők nem kérdeznek, ők azok, akik kérdeznek, tehát ő azért tehát ezt ismeri az ember a csoportját, és akkor tehát itt azért is nem kérdeztem meg, de szerintem csak a Matyinak nem volt ez világos, mondjuk nem látom most itt hátul a fiúkat, hogy ők egyáltalán ezzel vannak-e elfoglalva, de egy pillanatra azért érdeklődést lehet bennük kicsikarni, az a baj, hogy nem tudom ezt vagy nem tudom ezt hosszan fenntartani valahogy, hanem így leülnek a fiúk, ezen még gondolkodnom kell, hogy ezt hogyan oldjam meg

(14) itt a kép alapján ez a kis beszélgetés ez ő ezzel össze akartam kötni a Traumschule-t tehát a prezentációt, ami jött utána, tehát ez egy ilyen ráhangoló beszélgetés lett volna, kicsit a Marlene Dietrich szám a nyelvtanhoz ráhangolás, ez pedig az iskolára már, tehát hogy a szám, a zene, a Traumschule között legyen egy ilyen átvezetés meg szerettem volna nekik valami érdekeset, valami elgondolkodtató felütést, hogy ki tudjuk használni a technikát, ezért is gondoltam, és ezért, tehát ezeket a kérdéseket nem írom meg előre, hanem tudtam, hogy mire akarok kilyukadni, de ő volt olyan kérdés, ami spontán jutott eszembe, kapcsolódva az övékéhez, tehát hogy mindenképpen legyen egy beszélgetés alakuljon ki plénumban, erre lehet ilyen emlékeztető kérdéseket, tehát ilyen félig strukturált dolog, ő mindenképpen, hogy csatlakozzák azért hozzájuk is, hogy segítsen azt, hogy ők is reagáljanak egymásra és emiatt nem volt minden kérdés előre megírva, mert hát akkor az összefüggések elvesznének, ő hát a gyerekeket, tehát akkor, amikor Matyi beszélt, akkor nagyon rá koncentráltam, őszintén

szólva a többiek teljesen kiestek a látóteremből, itt látom most, hogy Viktor el is kezdett ott valamit írogatni, voltak, akik nagyon figyelmesen figyelték őt is, de alapvetően én annyira koncentráltam az ő mondandójára, hogy az majd ő azt a szálát tudjam majd továbbvinni, hogy ilyenkor az egész csoportra nem tudok, lehet, hogy ez majd rutinnal jön, de most egyelőre még még nem tudtam és nagyon Matyira figyeltem, de úgy éreztem, hogy azért a csoport többi tagja is, hogy egymást azért megtisztelik a figyelmükkel, én úgy gondolom, bólogattak is, tehát reagáltak rá, ő és Matyi is nagyon mélyen elgondolkodott a kérdésről, és ez nagyon örültem neki, ezt semmiképp nem akartam egy „ahá”-val elintézni, kicsit össze is foglaltam a mondandóját azért, mert voltak benne nyelvtani hibák, biztosra akartam menni, hogy az egész csoport ezt megérti, tehát hogy úgy tudjunk továbbmenni Matyi válaszából kiindulva, hogy az mindenkinek világos, hogy miről volt szó, ezért foglaltam össze, segítettem neki kicsit magát kifejezni, de mivel ez csak egy ilyen rámelegítés, egy ráhangolódás, ezért itt nem volt fontos, hogy minden hibát kijavítsak, itt a Mitteilung volt a fontos ez ez nagyon mitteilungsbezogen volt és emiatt ez nem volt lényeg, a lényeg, hogy meg tudta magát értetni, de a többieknek is, akik hátul ülnek, nekik is világos legyen, ezért összefoglaltam még egyszer és így mentünk tovább, vagy így tettem fel másik kérdést

(15) hát itt ő viszont én vittem bele egy új szempontot, mint a „Note”, tehát a jegy, amit Sári a csoportban dolgozás és annak az értékelése, én egy kicsit így inkább most elterelve másfelé a beszélgetést egy kicsit ő egyszerűbb témára talán, hogy a jegyekről mi a vélemény, úgyhogy itt viszont nem vettem fel Sári fonalát, de ezt tudatosan, mert úgy gondolom, hogy ez egy olyan kérdés, ami magyarul is nagyon nehéz, meg nagyon bele lehet menni a sűrűjébe, kicsit szerettem volna még itt evidensebb vagy egyértelműbb dolgoknál maradni, nem azt, hogy az egyéni teljesítményt hogyan értékeljük a csoportban, ami ugye a tanároknak is kihívás, hanem akkor maradjunk a jegyeknél, tehát itt már nem vettem fel ezt a gondolatmenetet, hanem már egy kicsit tereltem

(16) ő én úgy gondolom, hogy ez a kis beszélgetés ez tök jól sikerült velük, tehát hogy megalapozta a dolgokat, ő hát itt a fiúk egyrészt volt, aki feküdt (nevet), nem tudom, még ez így bennem nagyon kétely, tehát fontos, hogy plénumban meghallgassuk egymást és beszélgessünk, de nem lehet mindenkinek, nem lehet mindenkit ugyanolyan mértékben belevonni, nem tudhatom, hogy milyen nap van mögötte, mi van vele, úgyhogy ő hát ez egy ilyen nehéz kérdés, tehát fontos, hogy megbeszéljük, hogy hallják egymás véleményét és nyilván, hogyha plénumban fogalmazza meg, ahol én is hallom, akkor talán egy kicsit gondosabban ügyelnek a megfogalmazásra és mint hogyha csak mondjuk párokban, mert ott hogyha valamit nem tudnak, akkor lehet, hogy magyarul mondják, ásítanak felette, itt viszont ennek az a hátránya, hogy nem mindenki vesz részt és sokan így ki is tudják magukat vonni, tehát hogy abszolút ki is kapcsolják, nem gondolkodnak ezen, nem feltétlenül gondolom azt, hogy ez baj lenne, vagy hogy mondjam hogy ez így eleve sikertelen lenne ez a Sozialform, meg ez a feladat, ő de azért ő arra figyelni kell, hogy ha ők mindig minden ilyen plénumbeszélgetésből kivonják magukat, akkor az mit okoz vagy hogy azt hogyan lehetne megelőzni, hogyan lehetne az ellen tenni, de itt volt így ebben a csoportban jellemző, hogy a lányok ők jelentkeznek és mondani szeretnék, a fiúk meg kicsit így hátradőlnek, ő igen ezen is lehetne még javítani, még ezen is gondolkodni kell, hogy hogyan

(17) hát itt is megállnék, hát itt így simán rábökhettem volna valamelyikőjükre, hogy kezdjen, ő én szeretek így nekik is lehetőséget adni, hogy ő kicsit beleszóljanak így a dolgok alakulásába, ez is egy módja ennek, most ezt a fél vagy egy percet így elvesztettem az órából, de én úgy gondolom, hogy ezek olyan pillanatok, amik nem veszteségek, hanem ők is érzik, hogy van beleszólásuk és megtanulnak egymás között is döntéseket hozni, tehát azt már

egészen kicsi kortól szerintem fontos, hogy nem mindent a tanár mond, hanem ezt most ti intézzétek el magatok között és így a csoport is szemtanúja lehet annak, hogy ők hogyan hoznak meg egy döntést, tehát hogy nem minden döntés a tanártól jön, úgyhogy én az ilyen megoldásokat is szeretem meg szeretek nekik választási lehetőséget is adni bizonyos kereteken belül, szerintem ez jó hatással van a motivációjukra is, felelősséget éreznek akkor, úgyhogy emiatt ezek tudatos dolgok

(18) itt ugye így kialakult egy kisebb ilyen kis nyüzsi az órán, biztos van olyan, akinél nem mernek egy mukkot se szólni, meg az ilyen holt időkben is csend és fegyelem honol, szerintem ez attól is függ, hogy kinek hol van a tűrésküszöbe, ő engem ez nem zavar, tehát itt meg is indult segíteni, ő nem adtam nekik más feladatot, mert fél perc és figyelni kellett a Sárira, úgyhogy ezt úgy gondoltam, hogy ez egy ilyen természetes velejárója ennek a folyamatnak, úgyis most koncentráltunk majdnem húsz percen keresztül, most egy kicsit akkor mondjanak megjegyzést, amit csak akarnak és ez fél perc után úgyis lecseng, úgyhogy ez itt még nekem belefért személy szerint

(19) hát itt tudják mi a feladat, de felhívtam rá ismét a figyelmet, hogy ő ezt a kis intermezzot, ami itt kialakult a pendrive miatt, hogy ezt most akkor itt lezárjuk, tehát ez egy jelzésértékű volt, hogy jó, most akkor tapsoltunk, oké, lezártuk és most egy ismét olyan etap jön, amikor koncentrálnunk, tehát ez egy ilyen jelzésértéke volt, egy figyelmeztetés, hogy akkor most mindenki készüljön fel a következő feladatra

(20) hát itt volt a nem az óra menetéhez tartozó hozzászólásom, amit szintén a kapcsolat miatt tartottam fontosnak a diákokkal, ők is ugye megjegyezték magyarul, én mindezt németül, mert ő fontosnak tartom, hogy a német az nem csak a tananyag nyelve legyen, hanem az órának is a nyelve, és hogyha valami történik ilyen egyéb hozzászólás, akkor ez által ők is megtapasztalhatják, hogy azt mondhatják akár németül is, egyrészt ezért, másrészt meg ugyanez, a kapcsolat, tehát ez a bizalmas légkör az osztályon, a csoporton belül megjelenjen, ezzel jelzem azt is, hogy tudom, hogy mi zajlik ott, tudom, hogy mi okozza most ezt a kis felfordulást, tehát valamilyen szempontból szerintem az ilyen tanári megjegyzések azok azt is jelzik, hogy a hogy nincs egy ilyen fal a tanár és a diákok között, hanem az eseményeknek a nyomkövetője a tanár is, tehát hogy ő is velük együtt átéli és hogy emlékszem arra, hogy mi történt veletek, tehát ez is egyfajta visszajelzés, hogy én figyelek rájuk, így ez talán így a legfontosabb dolog, amit így ezzel kapcsolatban kifejtenék, tehát hogy figyelek rájuk, tehát a figyelmet érezzék, és hogy mindez németül történik, az pedig azért, mert ők egy haladó csoport és akkor ezt ők is átvehetik, hogyha van valami megjegyzésük, azt németül sokkal inkább megengedett és sokkal inkább helyénvaló mint magyarul, most így ezzel ennyi lenne

(21) ismét egy kis fegyelmezés (nevet), ami nagyon kezdetleges nálam, tehát így ő hát ez is szerintem egy tipikus módszer, hogy a nevén szólítja az ember és akkor felhívja a figyelmet rá, hogy akkor most „vége, koncentráljunk”, tehát ezért lett ő kiemelve a csoportból, konkrétan, hogy az ő nevét szólítottam meg

(22) itt ugye én elkezdtem értékelni, miközben ő még el volt foglalva azzal, hogy a pendrive-ot kihúzza, úgyhogy megálltam, hogy nyilván ez neki releváns, tehát hogy akkor megvárom, amíg ő végez, ő persze szerintem sokan lennének, akik szerintem valami kis szurkálódó, piszkálódó megjegyzést is odaböknek, de valahogy nekem ez nem stílusom, úgyhogy inkább megvártam, hogy akkor húzd ki, de szerintem nekik is ők vannak olyan jól nevelt gyerekek, hogy nekik ez a jelzésérték elég ahhoz, hogy tudják,

hogy mi itt a gond, tehát hogy nekik is beugorjon az, hogy akkor tiszteljük meg egymást azzal, hogy odafigyelünk egymásra, itt ezt is elégnek éreztem

(23) itt ugye megint volt erre vonatkozólag egy kis ö egy kis moraj, és ott volt, aki le is csitította az osztálytársait, meg hallottam magyarul is ilyen „figyelj már”, úgyhogy itt megint elkezdtem, de hát ezt annak betudtam, hogy ilyen felfokozott állapotba volt most kicsit ez után, hogy elmondta, úgyhogy ezért is egy ilyen megértőbb kérdéssel fordultam felé, hogy jelezzem, hogy na akkor most már tényleg hallgassa végig, de mégiscsak megkérdeztem, hogy izgul-e, hogy ilyen kis izgága meg nyugtalan, ő én végül is úgy érzem, hogy ez célravezető volt, tehát lehet, hogy most ebben a szituációban neki nem az kellett, hogy én értékeljem, hanem hogy ő elmondhassa, hogy ő hogyan érezte magát és most jut eszembe, hogy igazából olyan etapot nem is szoktam tartani, hogy ők elmondhatják, hogy ők milyennek értékelik a saját prezentációjukat és lehet, hogy itt tényleg lenne egy ilyen igény erre, tehát egymást értékelik, de önmagukat nem szokták, úgyhogy most jött ez a ez az élmény, hogy lehet, hogy egy ilyet is, hogyha van rá igény, akkor bevezetni, nem kötelezően, de nála lehet, hogy itt most szüksége lett volna arra, hogy meghallgassuk és én erre az esetleges igényére reflektáltam azzal, hogy rákérdeztem, hogy „na, miért ilyen kis nyüzszi?”

(24) hát itt kis nyugisak voltak a két prezentáció között, kellett nekik a mozizós élmény, úgyhogy gondoltam, hogy kihasználom a lehetőséget, hogy egy témát megvitatok velük egy ilyen adminisztratív dolgot, szerintem ez végül is így jó is volt, tehát hogy így megvolt hozzá pont az alkalom, hogy ezt a kis közbeszúrást ezt így megbeszéljük, elintézzük és tisztázzunk egy kérdést, ugye az előzőeknél, az előző prezentációnál nagyon nyüzsögtek, sőt inkább egy kicsit hagytam is őket, mintsem hogy akkor most erőszakkal próbáljam őket így közös kérdésre ráirányítani, itt viszont adott volt, mindenki odafigyelt, és meg is tudtuk beszélni végül is

(25) itt ismét rájuk szóltam, mert ugye dumáltak, ami nem feltétlenül annyira gond, mert lehet, hogy csak valamit így közbeszóltak volna, viszont én arra én magamnál is figyelek, hogy addig nem kezdek el egy órát, amíg nem csöndesedtek el, mert fontos, hogy az elején ott legyen az ember és hogyha ők is prezentálnak, nyilván nekik nincs még annyira nagy tapasztalatuk ebben, de nekik is meg kell várniuk azt, hogy mindenki odafigyeljen, tehát ő Sára már belekezdett volna, ő aki prezentál, annak is meg kell tanulnia, hogy addig ne kezdje el, amíg a csoport figyelme az nem ráirányul, most ezt ő nem Sárának mondtam, hogy egy kicsit álljon meg, hanem a fiúknak, lehet, hogy ő hogy érdemes lenne legközelebb a prezentáló felé jelezni, hogy „figyelj, még ne kezd el”, csak nem akartam őt még azzal stresszelni, hogy „na, te csináld valahogy máshogy”, ezt még lehet, hogy utólag kell megbeszélni, tehát egy külön etapban, amikor senki nem következik, mert ugye az nehéz, hogy az utolsó pillanatban még adni instrukciókat, hogy annak megfeleljenek, hanem akkor amikor senki nem jön utána, meg kicsit a kiállításukon is gondolkodtam kicsit, hogy egy kicsit ezt majd így meg kell beszélni, hogy nem karba tett kézzel, meg hogy amikor értékelnek a többiek, akkor nem ülök föl az asztalra, ugye a Sári felült, tehát hogy azért ilyen dolgai is vannak a prezentálásnak, ami ilyen nevelési kérdés is, amit érdemes már itt megtanulniuk, nem csak az egyetemen, viszont nagyon pozitív ez a lazaságuk, hogy nem frusztráltak, tehát nem görcsök, hanem kiállnak és mondják, de azért meg kell adni ennek is a módját

(26) na itt ezen gondolkodtam óra után is, hogy valóban ő én félreértettem vagy nem figyeltem annyira, hogy ők beszélnek-e vagy sem, ő most nagyon figyeltem emiatt, ő ha nem is beszéltek folyamatosan, de a Boldinak azért így folyamatosan más irányba

járt a feje, ő tehát hogy azért nehezebb esett figyelni és én erre, én ezt nagyon nem szeretem, hogyha egymást közt, egymást nem hallgatják meg tisztességesen, mert ő igyekszem figyelni arra, hogy ne az egész óra teljen el így, hogy így figyelniük kell, azért megszakítsák olyan pillanatok, amikor nekik van dolguk, mindenkinek van feladata, és ők is aktívak lehetnek, részt vehetnek, de ő vannak egyszerűen olyan részek, amikor oda kell figyelni és hogyha nagyon unja is vagy fáradt, akkor is ő legalább nem beszélni és ő emiatt hívtam fel itt a figyelmüket erre és próbáltam tudatosítani, hogy ez nem is magam miatt zavaró, hanem kinn áll egy osztálytársuk, aki most épp egy idegen nyelven próbál meg így mesélni nekik, hogyha már nem is engem, de egymást tiszteljük meg ezzel. tehát erre próbáltam meg felhívni a figyelmet, most így utólag felmerült bennem az is, hogy megint így odamenni hozzájuk, ami a dalnál volt, de nem akartam ugyanakkor zavarni Sárát azzal, hogy mozgás van a teremben az ő prezentációja alatt, tehát én itt a prezentálót igyekszem védeni ezzel, hogy egyrészt nem mozgok, tehát hogy közben nem szólok bele, nem próbálok meg jelezni neki, mert azért az is egy rossz érzés lehet, hogyha ránéz a tanárra és a tanár se őt figyeli, mármint a prezentálót, ugyanakkor így utólag viszont, tehát a prezentáció után így mindenképpen fontosnak tartottam, hogy egy kicsit tudatosítsuk ezt, hogy így még több figyelem szükséges, hogyha ők adnak elő és ő és ugye itt reagált is elég erőteljesen, hogy ez nem történt meg, én ebbe nem akartam belemenni, hogy most akkor beszéltek-e vagy sem, jelezni szerettem volna neki, nem a felelőst akarom keresni, mert nekem már voltak ilyen esetek, amikor a diák mást állított, ő nem jutott, tehát hogy én mást állítottam mint a diák, én ilyenkor nem próbálok meg mindenképpen a saját magam igazát bebizonyítani, hanem valami konstruktív végkifejletet adni a dolognak, hogy „jó, akkor legyen ez így”, számomra tanulság, én is jobban figyelem, mert ki tudja, lehet, hogy valóban neki van igaza, ő pedig legközelebb legyen ilyen, tehát szerettem volna ezen a szituáción így konstruktívan továbblépni, de jelezni akartam neki mindenképpen, tehát ő egy elég erős személyiség, úgyhogy nem nagyon tetszett neki, hogy szóltam, de én továbbra is úgy gondolom, hogy ezt mindenképpen jelezni kell, biztos vagyok benne, hogy van olyan intelligens és okos fiú, hogy ő ezt ő is tudja, csak fáradt volt és néha emlékeztetni kell rá, tehát ez nem mond el az ő személyiségéről semmit, ez nem támadás, figyeljünk oda, és ezért szólaltattam meg Sárát is, hogy ő mint prezentáló hogy érezte ezt és mondta, hogy kicsit zavarta, nem nagyon, de kicsit zavarta, tehát ő nem akartam a felelősséget a Sárira se hárítani, hogy na akkor most igazából őt meg Boldit így ellentétbe állítani, hanem egyszerűen a szituációra ráébreszteni, hogy figyeljünk itt még jobban, úgyhogy itt ilyen interakció, ilyen ellentét zajlott

(27) igen és amúgy itt ezért is fogalmaztam utána általánosságban, hogy nem leragadni annál, hogy most te tényleg beszéltél-e vagy sem, hanem akkor általánosságban megfogalmazzuk ezt és akkor túl tudunk lendülni, tehát valami ilyesmi pörgött le bennem, hogy így megoldani ezt a problémahelyzetet

(28) itt meg kihangosítottam, hogy na, azt vettem észre, hogy így fontos az, tehát hogy sok olyan dolog van, amit ők csak így elmotyognak a padtársuknak, de közben ezek között vannak hasznos dolgok is, és én ezt szeretem így kihangosítani, egyrészt ezzel is jelezni, hogy én tisztában vagyok azzal, hogy mi zajlik az osztályteremben és meghallom ezeket is, ebben az esetben ez volt itt a cél, hogy ugye ő mondta, hogy „schöne Fünf”, hogy igen megerősítem, hogy igen, hallottam, hogy ez van, de sok esetben ilyen bizonyos kérdésnél van, hogy ugye nem teszi fel, nem merik, vagy valamilyen okból nem teszik fel és azt is jó így kihangosítani, szerintem ez kicsit mind az ilyen visszajelzések azt erősítik, hogy ő a tanár tudja, hogy mi történik az óráján és ő hát

most ez egy csúnya kifejezés, de hogy ura a helyzetnek, talán inkább az, hogy tudja, hogy mi zajlik a gyerekek között, és talán ez is egy ilyen kapcsolatot épít, hogy szólhatnak, hogyha valami gondjuk, nyűgjük van, akkor azt jelezhetik, mert nem fogom őket ö leoltani, meg nem fogom őket azért leszidni, mert hogy valami kérdésük vagy megjegyzésük van, van olyan csoport, ahol erre biztatni kell őket, van ahol nem annyira, őket nem annyira, tehát azért belőlük ez már jön

(29) itt csak egy annyi, hogy lezártam egy dicséretet, hát azért fontosnak tartom, hogy dicsérjem őket így sokat, meg amit jól csinálnak, arra kapjanak pozitív megerősítést és ő így ezzel le is zártam ezt az etapot az órából

(30) azt nem tudom, hogy az lényeges-e neked, hogy miért őket szólítottam fel, egyértelműen azért, mert most így szerettem volna őket bevonni az órába, eddig még nem szóltak meg, amikor olyan lehetőség volt, hogy plénumban beszélgetünk, akkor nem, utána jött egy hosszabb etap, amikor figyelni kellett és most szerettem volna kihasználni a lehetőséget és akkor őket is bevonni az órába, hogy mondják és ő vegyenek részt

(31) itt ugye az előző óra végén volt egy feladat, amit így szóban mondtak és szerettem volna mindenképpen egy-két megoldást így kihangosítani, de mivel már erről beszéltünk és ott ugye nem volt annyira szerencsés az Aufgabenstellung, ezért itt megkérdeztem őket, hogy szükségük van-e időre még, mert ő mert azt nem írták le és feleleveníteni emiatt és visszajelzést is adtak, hogy kell nekik egy-két perc, tehát itt ez azért történt

(32) ez egy ilyen vicces dolog, most arról, hogy elindultam a teremben, ő nagyon vicces, mert én otthon anyukámnak mondtam, hogy hú, ugye milyen nehéz talpon lenni és mindenki csodálkozva nézett rám, hogy „nem ülhetsz le órán?“, és mondtam nekik, hogy tehát hogy nem annyira jó leülni pedig néha azért már leszakad az ember dereka, meg tök jó lenne, hogy kiadni a feladatot és leülni, de néha szükséges az, hogy közel menjen hozzá az ember, mert látja esetleg, hogy hol van hiba és tovább segíteni, a személyes közelség az ugye motiváló tényező is a gyerekeknek, hogy ugye akkor itt áll mellettem a tanárnő, akkor írjunk már valamit, harmadrészt pedig az, hogy sokkal szabadabban feltehetik a kérdéseiket akkor, ha én is ott vagyok és könnyen elérhető vagyok számukra, úgyhogy nagyon érdekes, hogy régen tényleg nem álltak fel a tanárok, hanem leültek és ott voltak, én el nem tudnám képzelni, hogy nem nézek bele a füzetükbe, meg nem megyek közel hozzájuk, tehát ez néha nagyon jó lenne, meg kényelmes lenne, de egyszerűen muszáj, az ilyen feladatoknál meg tök jó, hogy el tudok indulni, mert a plénumpfeladatoknál meg sokszor az a baj, hogy jaj, a táblára olyan jó lenne felírni, de mindig ott állni elől, tehát sokszor azért szívesen odamennék közéjük, hogy akkor mi zajlik, akkor jobban tudom, hogy akkor most mi zajlik az osztályteremben, de a plénumpfeladatoknál meg sajnós az a baj, hogy mindig ott kell lenni a tábla közelében, hogy ő felírni, felvásni egy-két szót, erre nem tudom, hogy van-e megoldás, de ilyen feladatoknál mindenképpen érdemes elindulni és nézegetni, nagyon sok haszna van és sok szempontból fontos

(33) tehát ez viszont az a fázis, amikor szigorúan javítani akartam minden hibát, ő aranyos volt, hogy így kati szórendet mondtam, és akkor így nem, így nézte a füzetet és akkor a szomszédja így halál unalmasan, hogy „tedd azt a végére“, ez aranyos volt, tehát ezt így észrevettem, de erre nem kívántam reagálni, hát javította magát, szomszéd egy kicsit besegített neki, de ezt nem tartottam olyan nagy gondnak, hogy szóljak rá, hogy egyedül vagy bármi más, úgyhogy ez szerintem közöttük egy ilyen kis aranyos ő aranyos megjegyzés volt

(34) itt ugye megint volt egy kis megjegyzésem a feladaton kívül, ez nyilván egy ilyen, tehát én fontosnak tartom, hogy kimondhatják a véleményüket, hogy eleve az iskola arra is nevelje őket, hogy kimondhatják és ezt erősíteni bennük, ugye nem mindegy, hogy hogyan, ők most itt ugye kulturált szép módon mondják, de azért ezt így megjegyeztem, hogy szegényeknek milyen rossz képük van, pedig amikor meg az ideale Schule-ról beszéltek, akkor azért tudtak jó dolgokat is mondani, nyilván ez a feladatállítás, tehát a feladat is olyan volt, de lehetett volna belőle pozitív, pozitívabb dolgokat is kihozni, de itt mégis akartam egy kis visszajelzést adni rá, hogy na azért kicsit azért sajnálom is, de azért veszem az adást, hogy lehet, hogy ez vajon nekem egy kritika, tehát ez azért mindenképpen egy elgondolkodtató dolog, hogy ez nekem is szól-e, hogy így ezt így az orrom alá akarják törni, de aztán végül is, tehát ezt azért helyén kell kezelni, nem gondolom feltétlenül, hogy most ezt így nekem mondták volna, ez csak ilyen lázadó ilyen lázadás, ezt nem veszem magamra, de azért így jelzésértékűen, hogy azért érzem, hogy így bennük van egy kis ellenállás, vagy hogy így nem is tudom, hogy fogalmazzam meg, tehát ez így annak szólt, hogy mondhatják, kijavítjuk, nem mondom, hogy „ne írd ilyen mondatot meg ilyen tartalmú mondatot”, tehát én ennél a csoportnál is mindig hagyom, hogyha úgy adódik, tehát volt már kasztrálás meg minden, tehát „mondjad nyugodtan, kijavítjuk közösen”, mert volt már olyan, hogy az egyik fiú azt mondta, hogy a tanár úgy szidott minket, mintha kutyák lennénk, valami ilyesmi mondatot mondott, ő és kijavítottuk a mondatot, mert nyelvtanilag helytelen volt, vagy valamit ott javítottunk benne, de ez is hozzátartozik ahhoz, hogy igen, kimondhatod a véleményedet és én erre, ezt szeretném erősíteni bennük, hogy megfelelő módon lehet közölni a tanárral akár azt is, hogy „unalmas órát tartasz” és hogy az igényeket lehet szépen közölni, ezt én fontosnak tartom, mondjuk ez nekem máshonnan is jön, tehát én család-gyermekekvédő szakot végeztem és nagyon sok kurzusunk volt ő erőszakmentes kommunikáció, én-üzenetek, minden ilyesmi, emiatt lehet hogy én ezekre jobban érzékeny vagyok, mint mások, tehát én azt szeretném, a mikéntjét szeretném erősíteni bennük, hogy hogyan fogalmazzuk meg az érzéseinket az igényeinket úgy, hogy a másik számára az ne legyen bántó, tehát kicsit ez az asszertív kommunikáció, amit én ő gyakorolok magamon is, de szeretném, hogyha ők is, hogyha önekik is ez így lejönné, tehát ez egy visszajelzés volt, tehát egy ilyen kis üzenet, amit nem is tudom, egy értő figyelemmel, egy annyi, hogy „na hát szegények, milyen rossz képetek van”, úgyhogy ez szintén megint a kapcsolat miatt, hogy nem csak meggyünk végig a mondatokon, hanem azért a tartalomra is figyeltem

(35) itt is ugyanaz, hogy az példamondat, hogy „ha erősebb lett volna a tanár, akkor elvette volna a mobilomat”, tehát így erre hirtelen ugye meg is hökkentem, hogy így mit reagáljak, meg elgondolkodtam azon, hogy a „stark” helyett ő nem akart-e „streng”-et mondani, hogyha szigorúbb lett volna, akkor vette volna el, tehát az is volt az én kis szünetemben, azon gondolkodtam, hogy lehet, hogy nem találta meg a jó szót, mert ugye a „stark” az így fizikai erőre vonatkozik, a „streng” meg ugye a szigorúra, aztán nem akartam belemenni ebbe a szituációba, tehát nem akartam rákérdezni, hogy még, tehát nem akartam még vájkálni ebben a privát dologban, ezért mondtam hogy csak tudja ugye, hogy mert el lehet végül is képzelni egy olyan szituációt, hogy a tanár erővel próbálta elvenni és nem sikerült, nem akartam, mert eléggé úgy éreztem, hogy ez egy ilyen megtörtént eset, ugye a kis nevetgélésekből, ő hogy lehet, hogy lehet, hogy ez egy friss élmény, viszont ennyire meg nem akartam belemenni ebbe, éreztem, hogy volt egy kis morajlás ott, egy kis felhördülés vagy egy kis nevetgélés, emiatt végül is nem mentem rá arra, hogy most akkor mit gondol, „stark” vagy „streng” pontosan, ő de azért mivel volt egy kis nevetgélés, ezért visszakérdeztem, hogy „na csak nem volt egy kis harc így köztetek?” és nem is tudom, hogy mit válaszolt, de hogy így nem akartam jobban ebbe belemenni, de azért mégiscsak mivel éreztem, hogy a csoportot ez megmozgatja, ezért akkor így ennek hangot is adtam (meghallgatja még egyszer a diák

reakcióját) hát eleve ezt ő akarta mondani, tehát látom, hogy ő jelentkezett, úgyhogy ennek úgy gondolom, hogy van valami személyes dolga, hát nem tudom, hogy „stark” vagy „streng”-et akart mondani, de tényleg nem akartam annyira belemenni ebbe, de azért mégis egy kicsit úgy visszajelezni, hogy meghökkentem, vagy hogy veszem a lapot, hogy ez így nem véletlenül jelentkezett, nem csak a nyelvtani miatt, hanem azért szerintem így a csoport előtt is akarta kicsit mondani, hogy na milyen esete volt a tanárral, és akkor ezt én sem hagytam figyelmen kívül, de úgy gondolom, hogy ez ennyi elég is volt, tehát hogy ő nem ő se akarta volna jobban belemenni, csak így azért így gondolom az osztálytársai tudták, hogy miről van szó, és akkor és akkor ezt így előttem, ugye szokott olyan lenni, hogy előttem összekuncognak a gyerekek, és a tanár meg nem tudja, és ez egy ilyen belső poén, ez is gondolom valami ilyesmi akart lenni, én meg jelezni akartam nekik, hogy értem, hogy ez egy belső poén nektek, tehát hogy nevésetek, de nem kell engem feltétlenül bevonni, tehát azért másrészt meg ez is szerintem személyiségfüggő, hogy melyik tanár mennyire ő mennyire akar tudni a gyerekeknek ilyen dolgairól, én ebben talán picit távolságtartóbb vagyok, tehát én nem szeretném, hogy elmondanák, hogy melyik tanárral milyen viszonyuk van, mert az azért vissza is üthet, hogyha egy másik tanárról panaszkodnak, tehát én ezzel óvatosabb vagyok, ezért itt le is zártam ezt a részt

(36) igen, itt volt ez a kutyás mondat, amit mondtam is, azt mondta „als ob” Satz-ként kedden, itt meg most így simogatta a padtársát, vagy nem tudom mit csinált, de ezért kérdeztem, mert már éreztem, hogy csöngetnek nemsokára és hogy akkor neki már volt egy kész „als ob” mondata, akkor mondja, tehát nem a tartalom miatt akartam elisméltetni vele, azért, hogy akkor menjen így, csuklóból halljunk egy-kettő ilyen, tehát egy ilyen „als ob”-os mondatot így nehezebb volt megfogalmazni, de neki ez sikerült, úgyhogy ezt akartam ismét előhúzni

(37) igen itt is ugye nem volt felszerelése kedden és a kis füzetbe jegyzetelt, igen ő most próbálja előkaparni, olyan helyesen feledékeny, hogy elképesztő, tehát ennyire tüneményesen feledékenynek lenni nem is tudom, hogy hogy lehet, de igen azt hiszem, nem is tudta ismét elmondani, ránk csöngettek, tehát ő nem sikerült belőle kihúzni (nevet), elő is vette a kis füzetét, tehát készséges fiú teljesen

(38) na hát itt ugye a végén Matyi nagyon készségesen kereste azt a mondatot a füzetében (nevet), halál cuki, ő úgyhogy emiatt vissza akartam térni rá mindenképpen, hogyha mégis megtalálta, akkor ne történjen az, hogy nem mondhatja el, hogyha már így beharangoztuk, de emlékeztem, hogy ez szóbeli feladat volt, úgyhogy nem tulajdonítottam neki túl nagy jelentőséget, hogy most megtalálja-e vagy sem, végül is elhangzott egy „als ob” mondat, úgyhogy az igazi célt azt elértem ez által, ez csak egy ilyen visszajelzés volt neki, hogy ha mégis megvan neki, akkor itt a lehetősége, tehát a lehetőséget kínáltam fel neki

8.13 Transkription des Interviews – Versuchsperson „A”

Kérdések a tanári beszédre, kritikára és dicséretre vonatkozólag:

- *Jellemezze, kérem, **tanári beszédét** ill. **beszédstílusát**!*
(*Gondoljon, kérem, arra, amikor az óra keretein belül a tanulókkal kommunikál!*)
Mi jut eszébe elsőként? Nevezzen meg, kérem, néhány tipikusan jellemző jegyet (verbális és nonverbális jegyek is lehetnek)!

ő hát az első, ami fontos az a visszautalnék erre az erőszakmentes kommunikációra meg ezekre az asszertív dolgokra, tehát ez az ami nekem eléggé áthatja a tanítási stílusomat is, és ebből kifolyólag a tanári beszédemet is ő hát azt észrevettem, hogy néha rászokok egy-egy kifejezésre és többször azt mondom ilyen berögzülten, és erre oda kell figyelni, hogy ne azt mondogassam, például rövid gyakorlat alatt vettem észre, hogy a diákok visszajelzéséből, hogy csinálók egy feladatot, és jó volt és akkor mondta már a gyerek hogy „aha super” és rájöttem, hogy egyszerűen túl sokat mondom azt, hogy „szuper” és ebből okulva akkor így elgondolkodtam a következő órára, hogy na akkor a szuperen kívül még milyen más jelzőket fogok használni, mert ez nyilván nekik is egy zavaró dolog, mert a tanárnő így rutinból mond valami jót a helyes megoldásukra meg a feleletükre, úgyhogy ilyenekre szoktam figyelni, hogy ne mindig ugyanazt mondjam, tehát a dicséret is ne váljon klisészerűvé hanem újakat változtatatosan fogalmazni

- *Hogyan szólítja meg a tanulókat (tegezés/magázás, megszólítási forma)? Mi fontos Ön számára, amikor tanulóival kommunikál?*

hát ő én tegezem őket mindenképpen, és hogyha az egész csoportot szólítom meg, akkor „liebe Gruppe” vagy „liebe Leute” szokott lenni a megszólítás, hogyha mindannyiuknak figyelmét fel akarom hívni magamra ő előfordult már olyan is, hogy azt mondtam nekik, hogy „drágáim” ugye ez csoporttól függő ő ebben, én azért vagyok kicsit nehezebb helyzetben mert azért tehát ő egyfajta érzelmi kapcsolat kialakul a gyerekekkel de aki idősebb kolléga az talán egy kicsit anyáskodó szerepbe is belekerülhet, és akkor így „drágáim” meg különböző becézés az úgy helytálló tőlem viszont még kicsit azért furcsa, mert én azért nem vagyok annyira annyival idősebb tőlük de volt már ilyen hát az attól függ tehát hogy ők is mennyire kicsit hogyha gyerekesebbek meg virgoncabbak akkor bennem is feléled valamennyire az anyai ösztön vagy nem tudom, és akkor ilyen „drágáim” meg na „drágáim” igen az volt már, de úgyhogy lehet, hogy ez majd még ahogy az évek során így az évek telnek majd a tanításban ez majd még erősödik, egyelőre ilyen „liebe Gruppe” meg „liebe Leute” de lehet, hogy később lesz majd hogy „kedveseim” vagy „drágáim” vagy valami ilyesmi, de ezt így abszolút így szeretetből ő egyénenként meg én mindenkit hát a nevét az első programpont, hogy megtanulom tehát alapvető hogy két-három óra alatt törekszem rá, hogy megismerjem és megtanuljam névkártyáztunk az elején két óráig talán, és akkor egy idő után mit tudom én ők sem vették elő akkor nem szóltam nekik volt aki kirakta, volt aki nem, aztán ők is ugye észrevették, hogy már tudom a nevét és akkor már nem vették elő, hát azt nagyon fontosnak tartom hát nyelvvórán meg eleve fel kell valahogy őket szólítani, tehát ugye ezt nem tudjuk elkerülni ő hallottam olyat itt is, hogy diákok egymás közt mondták, hogy „szerintem még mindig nem tudja x/y a nevemet” de hát ez azért attól is függ, hogy nekem tizenötön vannak csak ott úgyhogy nem akarok most senkiről sem ítélni hogy most megtanulja a neveket vagy sem, én ezt nagyon fontosnak tartom

nekem az fontos, amit már sokszor említettem hogy egy ilyen bizalmas légkör alakuljon ki, tehát hogy érezzék azt, hogy feltehetik nekem a leghülyébbnek tűnő kérdéseiket is megfelelő formában természetesen meg megfelelő időben, de hogy nincs olyan hogy hülye kérdés, hanem bármit megkérdezhetnek, viszont ne sértsünk meg senkit se egymást se ők engem se én őket tehát hogy így kicsit egymás lelkét így tiszteletben tartsuk és vigyázzunk rá, de ugyanakkor nincsenek tabu dolgok, tehát nekem hogyha így nagyban kéne a célokról beszélni akkor ez

- *A tanár részéről milyen beszédet/beszédstilust tart megfelelőnek, amikor a tanulókkal kommunikál?*

hát én úgy gondolom hogy nincsen erre jó vagy rossz válasz mert az a fontos, hogy hiteles legyen, tehát hogy amelyik a tanárnak a stílusa, mert vannak olyan emberek akik távolságtartóbbak most hogyha ők próbálnak így haverkodni, és közben ez távol esik az ő személyiségüktől, akkor az nem nem jó de vannak olyanok akiknek meg ez fekszik és akiktől ez így természetesen jön ö, és mind a kettőt lehet ugyanúgy szeretni tanárként például amit mondtam hogy ilyen „drágáim” meg ilyesmi, ez is valakinek jön és valakiből így őszintén árad és jó és valakiből meg hogyha azt mondja hogy „drágám”, akkor lehet hogy a diák ilyen cinikusnak értelmezi tehát a legfontosabb az az, hogy hiteles legyen és ő és hű legyen önmagához

- *Amikor kijön egy órájáról, mit reflektál elsőként? Milyen szerepet szán jut ilyenkor a tanári nyelvhasználatáról való gondolkodásnak?*

hát ö ez nagyon érdekes, de talán az érzelmeket, hogy mennyire tudtam a gyerekeket megfogni tehát hogy ö bár nem is tudom ez egy nehéz kérdése mert vitatkozik bennem az a kettő álláspont hogy vagy az hogy a tananyagot tehát hogy az órám célját mennyire sikerült elérni tehát hogy amit szerettem volna ö átadni az sikerült-e tehát ilyen szempontból hasznos volt-e az óra és sikeres vagy pedig az hogy talán ez ez az, hogy ami változást el akartam érni a diákban, az sikerült-e, mennyire nem, hogyha nem, akkor pedig elkezdek azon gondolkodni, hogy akkor milyen irányba menjek de mellette azért ott van az is, hogy mennyire sikerült az érdeklődésüket felkeltenem, tehát ö tehát például, hogyha most úgy érzem, hogy sok volt a sokat nyelvtanoztunk, és már kezdenek megcsömörölni benne, akkor váltsunk tehát vagy hogyha most sokat beszéltünk kommunikatíván, akkor most fekdjünk rá a nyelvhelyességre, és az is rendben legyen, tehát az a terület is tehát hogy változatosság legyen, de talán ez is a célokhoz végül is így ö bekapcsolható

hát főképp az Aufgabenstellung-nál, hogy az mennyire volt tiszta világos érthető, tehát ott érzem, hogy néha van olyan, hogy nem tudom átadni azt, amit szeretnék vagy csak kicsit körülményesebben ez az amin gondolkodok, ö illetve hát itt is ugye említettem, hogy gondolkodtam a szidásnál vagy amikor kritizáltam a gyerekeket ott is, hogy ö ez lehet hogy csak ilyen kezdő tanári óvatosság, hogy vajon igazam volt-e, hogy rögtön megfordul a fejemben, hogy vajon jól láttam-e azt a helyzetet, ezen is gondolkodom meg itt a Fehlerkorrektur, tehát hogy hogyan tudnám a hibákat javítani, mondjuk az lehet, hogy tényleg nem ide tartozik, hogy például hogy itt a prezentációnál hogy itt érdemes lett volna-e néhány szót felírni a táblára az már nem annyira Lehrersprache nem? az már inkább a Fehlerkorrektur, de talán az is, hogy hogyan tudnám így szóban megfogalmazni nem annyira elutasítóan, hogy ez hiba volt, így ennyi jut eszembe erről

- *Előfordult-e már Önnel esetleg, hogy egy órája végeztével úgy érezte, hogy tanári beszéde / beszédstílusa / nyelvhasználata nem volt megfelelő egy adott diákkal vagy a csoporttal szemben? Mit érzett és mit tett ekkor? Fejtse ki, kérem, ezt a helyzetet!*

úgy hogy az egész órát így emiatt nem megfelelőnek éreztem volna, olyan nem volt, max részletek, hát ő megint csak az Aufgabenstellung-ot tudom mondani ott ő, de az érzések, az az volt bennem, hogy majd akkor legközelebb jobban átgondolom, hogy mi tehát ezt nem tartottam olyan nagy szörnyűségnek, az sokkal jobban bántana, hogyha megbántottam volna egy diákot, és ő azt úgy érezném, hogy igazságtalan volt de ilyen nem is volt lehet, hogy tényleg nagyon óvatos vagyok ezzel, meg amúgy sem annyira az én stílusom ez, de ilyen szempontból így nem volt hát amit így az órák kapcsán most ugye ez él leginkább az emlékezetemben, mert erről most ami óráról gondolkodtam, vagy hát ez van most bennem ott esetleg igen az hogy egyes helyeken többe dicsérnék, igen ezek, mert most gondolkodnék, hogy a többi másik órákat azok azok tehát nem annyira nem szoktam így leszidni diákokat, úgyhogy illet nem bánok meg, dicsérni mindig lehet többe is dicsérni, tehát ott ott így a határ a csillagos ég, tehát ha valamit szépen csinál, lehet hogy jobban kicsit kéne fejtenem azt, hogy ha valamit ellenzek náluk, de fene se tudja

- *Milyen szerepet játszik a tanulókkal való kapcsolat kialakítása ill. fenntartása a tanári munkájában? A tanár részéről milyen hozzáállást tart fontosnak a jó tanár-diák kommunikáció kialakítása során?*

hát a kapcsolat hozzájárul ahhoz, hogy hatékony legyen a tanulás, mert úgy gondolom, hogy igazán akkor hatékony a tanulás, hogyha egy pozitív légkörben történik ez, és hogyha pozitív élmények fűzik a tanulót a tanárhoz és a tanuláshoz és ezt próbálom elérni, keretek között, tehát a pozitív légkör az mindenképpen az egy fegyelmezett légkört magában foglal és a kapcsolatnak ezt kell alátámasztania amit ugye mondtam, hogy merjenek kérdezni, de megfelelően, merjünk megbeszélni témákat

hát mindenképpen egy következetes tehát elmondani a szabályokat, tisztázni, és utána ezeket véghez is vinni, be is hajtani, ugyanakkor megengedő és megértő is abból a szempontból, hogy ő hogy mindig vannak kivételes esetek, tehát hogy rugalmas is legyen ez a szabályrendszer, ami azért nagyon nehéz, de tehát következetes és mégis rugalmas legyen, illetve hát legyen megértő, érdeklődő, tehát a tanár legyen érdeklődő mindenképpen én szoktam illet például hogy többe megtudni a diákokról most nem is tudom volt egy fiú a másik csoportban, aki így nagyon ügyes órán, de valahogy így hármassokat ír, így egyszerűen csak megkérdeztem tőle, hogy mi a helyzet vagy hogy van ez és így megnyílt és elmondta és ezzel ugye én is jobban tudom, de ez olyan szempontból is, hogyha nem tudom, ha előző héten mondtam, hogy fáj a lába, akkor megkérdezem, hogy amúgy hogy vagy meg ilyesmi, mert engem az amúgy érdekel is, tehát hogy tudjam, mennyire van jelen az órán, tehát hogy most akkor a viselkedését most meg tudjam indokolni valamilyen szinten tehát ha mondjuk kicsit rosszabbul teljesít, akkor akár tudhatom, hogy ez is benne van a pakliban és emiatt is fontos figyelemmel kísérni, hogy ők hogy vannak és ezt értem érdeklődés alatt vagy érdeklődő hozzáállás alatt, hogy ez nagyon szorosan összefügg a tanulással, úgyhogy ezt nem lehet figyelmen kívül hagyni, ő nem gondolom, hogy barátkozó, hogy barátinak kell lenni ő ez viszont már tényleg a tanár személyiségétől függ, hogy ő mennyire engedi közel magához, mennyire mesél például magáról a tanár, itt van itt úgy gondolom, hogy széles a skála, amin belül mozogni lehet, itt megint csak visszakanyarodnék oda, hogy az a fontos, hogy mindenki megtalálja azt, ami számára ideális

- *Mit gondol, mi a diákokkal való sikeres kommunikáció kulcsa?*

hát ugye nagyon kevés tanítási tapasztalatom van ehhez, hogy én a sikeres kommunikációról beszéljek, ő mindenképpen az, hogy ő így kialakuljon egy kommunikáció közöttük, mert vannak olyan csoportok, akikkel nehéz, akik nem adnak visszajelzést és náluk is valahogy elérni, hogy azért mégiscsak megtudjam, hogy mi zajlik a fejükben, illetve akik meg nagyon mondják, ott meg egy kicsit korlátok közé szorítani, hogy az óra ne menjen rá, hogy ők így ő elviszik a show-t, a sikeres kommunikáció kulcsa, most ez ilyen nagyon nagyon pátoszosan fog hangozni, de az hogy szeretet legyen mögötte, tehát hogy a tanár irányából szeretet tehát ez szerintem az alfája meg az omegája, hogy hogy szeretettel viseltetni irántuk, és ő úgy gondolom, hogy egy jó tanár is szeretettel megköveteli azt, amit le kell tenni az asztalra, tehát következetesség, de ugyanakkor ne ilyen hideg légkör legyen, hanem meleg, szeretetteljes, úgyhogy ha valamit mondani kellene, akkor ez lenne, de lehet, hogy én még ebben a hogy is van a kiégésnek az első fázisa, van az az öt fázis és az első az az ilyen, amikor az ember azt hiszi, hogy tehát ilyen nagyon idealizmus fázisa talán idealizmus, vagy nem is, hanem amikor még ilyen irracionálisan gondolkodik dolgokról, tehát hogy és akkor utána jön a csalódás meg a kiábrándulás és akkor így megy lefele, ezért mondom, hogy nagyon ott vagyok az elején, de igen

- ***Kritika a tanári beszédben a tanórai kommunikáció során. Kérem, fejtse ki, mit ért ez alatt, és milyen első asszociációi vannak ehhez a fogalomhoz!***

hát egyrészt az hogy a teljesítményüket kritizálni annak érdekében, hogy az jobb legyen, ez nem személyes dolog, tehát ez nem a diákot érinti, nem a diák személyét, hanem a teljesítményét, tehát nem is tudom, hogy ez kritikának nevezhető-e az, hogy javítom a hibáját, a másik meg a neveléshez kapcsolódó kritika, hogy kritizálom azt, ahogy viselkedik, annak érdekében, hogy ő a helyzetnek megfelelően viselkedjen

- *Milyen helyzetekben fejez ki kritikát a tanórán?*

én úgy gondolom, hogy eléggé végső esetben és lehet, hogy egy kicsit már hamarabb is kéne, tehát ő lehet, hogy ez az, amire mondják, hogy így alakulóban van még így a fegyelmezési stílusom és ő és annyira nekem ez a verbális tehát tőlem nagyon távol áll az, hogy így másokat rendre utasítsak és fegyelmezzek, és ő lehet, hogy ebből egy kicsit több kéne, és inkább más módokon próbálok meg, tehát csak a legvégső esetben nyúlni ahhoz, hogy így verbálisan kritikát fogalmazzak meg, tehát a nevelésre vonatkozólag, nem tudom, kritikának számít az is, hogy a tananyagot javítom az nem annyira, nem?

Amit te annak gondolsz.

tehát mit tudom én, hogyha ír egy szöveget, Einleitung és akkor kritikaként megfogalmazom, hogy ebben legyen Einleitung, hát azt viszont szigorúan behajtom, mert az a tananyaghoz kapcsolódik és ő és az a célunk, hogy ezeket a dolgokat kijavítsuk és rendbe tegyük, úgyhogy azt mindig, hogyha szükséges

- *Mi a szerepe Ön szerint a kritika kifejezésének a tanári beszédben?*

a nevelés mindenképpen illetve hogy optimálisabbak legyenek a tanulási körülmények, tehát hogy meg tudjuk egymást hallgatni, ilyenekre gondolok, hogy végighallgatni egymást, tisztelettel reagálni egymásra stb. tehát ez is igazából a tanulási feltételeknek a javítása, meg magának a tananyagnak a jobb elsajátítása, hogyha arra a kritikára gondolunk, hogy kritizálok

egy munkáját például nem tartalmilag, hanem nyelvileg, de akár tartalmilag is, tehát az is a tanulást elősegítendő

- *Milyen elveket tart szem előtt, amikor kritikát fejez ki egy tanuló / a tanulók felé?*

tényleg nem tudjuk leszűkíteni, hogy melyik kritikát értjük ez alatt a nevelésre vonatkozó vagy a munkája, tehát például egy fogalmazás?

Megmondom őszintén, hogy ezt most azért nem akarom megtenni, mert azzal most én teljesen befolyásolnám, hogy az én értelmezésem mi, mondjuk hogyha a kettő közül választani kellene neked, hogy én ezt definiálnám inkább kritikának, hogy úgy azt érzem jobban az ötös skálán ötösnek, a másikon meg ötösből hármas, mert akkor menjünk bele csak az egyikbe, ami neked jobban a kritikához közel van.

mert talán a kritikának inkább a viselkedést, a tanulói viselkedést érteném, mert a másik inkább Fehlerkorrektur lenne, tehát az már a hibáknak a javítása a tananyag hibáinak

na hát ugye ilyen szempontból ritkán fejezek ki kritikát, ő először mindig tehát az első lépés, hogyha valami olyan viselkedést látok, amit kritizálni lehet, az nem a kritika kifejezése, hanem valamilyen más módon történő javítása, tehát igazából az, hogy én verbálisan megmondom a gyereknek, hogy ez így nem oké, az így kvázi az utolsó lépés, előtte sok mindent, akár annyival, hogy egy kéréssel, hogy megkérem rá, hogy ne így csinálja, figyelmeztetem, hogy ne úgy csinálja, tehát így finomabban, akár mint a rágót, tehát csak így közbeékelve, hogy „köpd ki” és punktum és megyünk tovább, ő emiatt így kritikát ilyen szempontból ritkán fogalmazok meg, de mindenképpen az az elve, hogy hát amit az egyetemen is sokat tanultunk, hogy nem a diák személyisége, tehát ne tiporjunk bele a lelkébe, hanem a viselkedését, az aktuális viselkedésére mondunk kritikát, nem értékelem, kicsit szeretem én megvilágítani, hogy ez miért is, tehát mindenképpen okokat felhozni, hogy ez miért nem jó nekünk, vagy miért lenne jó, így hatni az értelmére is, tehát kicsit így befolyásolni, ő ezek, amik most így elsőre eszembe jutnak

- *A nyelvi megformálás szempontjából mit tart fontosnak, amikor megfogalmazza kritikáját egy tanuló / a tanulók felé? Mire figyel ilyenkor?*

hát az udvariasság, tehát én udvariasan, tehát ez látszik is, hogy így beleraktam a „bitte”-ket, meg talán ezek így rámragadtak az egyetemről, hogy így „én”-üzenetekkel kifejezni dolgokat, ő hát nem általánosíthatni, tehát nem az, hogy „mindig ezt csinálod”, hanem hogy csak és kizárólag arra a helyzetre, tehát ezek az ilyen közléssorompók, amiket így megpróbálunk elkerülni, vagy megpróbállok elkerülni, ő nem is tartom emiatt nagyon hatásosnak ezt a hosszú ilyen prédikációkat meg ilyesmiket, mert talán a diákok felvesznek egy ilyen nem tudom ellenállóbb szerepet, hanem sokszor szoktam például kérdezni, tehát hogy úgy megközelíteni egy problémát, hogy inkább kérdéssel indulok neki, hogy „miért van ez?”, „miért csinálod ezt?”, „miért, hogyan történt?”, tehát csomószor én úgy, hogyha valami rendbontás történt, akkor felteszem a kérdést, hogy „hast du eine Frage? möchtest du etwas fragen?” vagy ilyesmi, és már volt olyan, hogy ő a fiúnak mondtam, tehát a nevét mondtam, hogy mit tudom én, Gábor, és ő meg rögtön „ich habe keine Frage”, tehát már itt is éreztem, hogy ezt már annyiszor így eljátszottam, hogy már így tudja, hogy ez, hogyha én megkérdem, hogy „hast du eine Frage?”, akkor az már, itt is ezzel vigyázni kell, de alapvetően szeretem így kérdésként, vagy így kérdéssel megközelíteni, hogy így többet tudjak meg a szituációról, hogy most akkor mi történt, mi van, hogyan tudok segíteni, miben tudnék segíteni neked abban, hogy ez menjen, vagy így hozzáállni, akár teljesítményre vonatkozóan is, ő hát voltak olyan esetek, amikor például felelt nálam egy fiú, és hát így nyökögött szegényke és nem

annyira ment neki, és hármast kapott és úgy elszomorodott, mint a bili füle, komolyan, és próbáltam őt kicsit vidítani vagy biztatni, de mégis csak így rávezetni, hogy „mit tudnál te tenni annak érdekében, hogy ez ne így legyen?“, mert így mondta, hogy neki a német, hogy nagyon régóta tanulja, és nincs ahhoz képest sikerélménye benne, és tehát nagyon nagyon megsajnálom szegénykémet, de itt például nem éreztem annyira hatásosnak vagy hatékonynak, hogyha én mondtam volna, hogy mit csinálj, „hát tanulnod kéne többet“, vagy valami ilyesmi kis Vorwurf, hanem megkérdeztem, hogy „hogyan érzed, mit tudnál tenni annak érdekében?“ vagy például volt olyan, hogy nem csináltak meg egy házit így kompletten, csak hárman négyen és azzal nyitottam az órát, hogy „na gyerekek, mi volt a gond?“ és ő el is mondták, tehát hogy mi történt, nem is esetleg úgy feltenni a kérdést, hogy „miért nem csináltad meg?“, hanem hogy „mi történt?“ tehát így általánosságban és akkor így elmondja, tehát egy kicsit én fontosnak tartom, hogy szerintem nagyon sokszor tényleg vannak a gyereken kívüli faktorok, ami miatt valami rossz és ezt így jó feltérképezni és akkor teljesen más ítéletet hozunk, na most hogyha eszik az órán, akkor egyszerűen megmondom neki, hogy „fejezzük be az evést“ és akkor volt, amikor megkérte a diák, hogy „Tanárnő, nem volt két szünetben időm enni“, na és akkor mi a helyzet, tehát hogy van ilyen, ami nehéz, de alapvetően szeretek így hozzáállni, hogy na mi történt, meg akkor tehát kérdezni és megbeszélni velük a helyzetet

- *Él-e meg valamit nehézségként bármilyen szempontból a kritika kifejezésekor? Ha igen, kérem, fejtse ki!*

ó, persze, hát nagyon, nekem személyesen az a nehézség, hogy én nem annyira szeretek így másokat utasítgatni, tehát nekem inkább egy ilyen segítő attitűdöm van szerintem és én azt szeretem, hogyha én tudok valamit, segítségére lehetek másoknak és más fordul hozzám önként és dalolva és akkor segítek neki, és az, hogy én így ráeröltessem valakire az én akaratomat, az nekem az nekem nem annyira fekszik, ő itt néha ugye ez van, tehát így ehhez hozzá kell szokni, de másrészt ha látom azt, hogy ez hasznos neki, akkor ahhoz viszont tudok következetes lenni, tehát például volt olyan, hogy kiválthattak egy rossz jegyet valamivel, valami plusz feladattal és mondtam neki, hogy óra után jöjjön és felírom a nevét és nem jön oda, és akkor ez így ez így idegesít, hogy most én rohanjak a gyerek után, tehát hogy van negyvenöt vagy nem tudom hány, akkor nem tudok én mindegyik után és ilyen helyzetben szigorú tudok lenni, hogy jó, tehát hogy tanulja meg, hogy ő intézi a kis dolgait és hogyha valamit szeretne, akkor igenis ő jön és nem pedig én rohanok utána, úgyhogy például ilyen szempontból ez nem esik nehezemre, de dehát leszidni, vagy kritikát megfogalmazni ugye finomabban szólva, hát ő én inkább ilyen segítő megjegyzéseknek mondanám, amit így szeretek, úgyhogy lehet, hogy hatékonyabb lenne, sőt nehézségem is persze, hogyha ilyen erősebb egyéniség lennék, aki így lazán leoltja őket, akkor lehet, hogy hatékonyabb lenne, és hamarabb megcsinálnák a dolgokat, viszont ez meg belőlem nem jön annyira hitelesen

- ***Dicséret a tanári beszédben a tanórai kommunikáció során. Kérem, fejtse ki, mit ért ez alatt, és milyen első asszociációi vannak ehhez a fogalomhoz!***

hát hogy nagyon fontos, tehát hogy lételeme a tanításnak a dicséret, én úgy gondolom, hogyha a gyerek nem kap dicséretet, akkor el is veszti a motivációját és ő nem is feltétlenül tudja, hogy akkor most, tehát ez egy visszajelzés is neki, hogy akkor mit hogyan csinál, ez így az első

- *Milyen helyzetekben fejez ki dicséretet a tanórán?*

bármikor, amikor valamit jól csinálnak, tehát eleve hogyha olvasunk fel ilyen mondatokat és valamit jól ír, akkor is egy-egy szóval mindig konstatalem, hogy ez igen jó, tökéletes, helyes,

nagyon jó, aztán ugye attól függ a dicséret mértéke, hogy az milyen, hogy az mennyire nagy teljesítmény, amit a diák így hirtelen tett, de de minden helyzetben

- *Mi a szerepe Ön szerint a dicséret kifejezésének a tanári beszédben?*

a motiválás egyrészt, a pozitív légkör megteremtése is, a csoporton az osztályon belüli légkör, tehát a tanár-diák jó kapcsolatának a megteremtése, ő ez egy visszajelzés is a tanulmányi eredményekről és a tanulásról és a viselkedéséről is, illetve ő hát így nagyjából ennyi, így ezt mondanám

- *Milyen elveket tart szem előtt, amikor dicséretet fejez ki egy tanuló / a tanulók felé?*

hát első és legfontosabb az őszinteség, hogyha akkor, hogyha az nem igaz, akkor nem dicsérem meg, ez nagyon fontos, ami még fontos a dicséretben, hogy ő személyre szabott legyen, tehát hogy tényleg ez ne legyen ilyen rutinszerű és ilyen klischeehaft, hanem ő személyre szóló legyen, ő és ő tudja a diák, hogy mire kapja azt a dicséretet, tehát ne ilyen általános legyen, hanem hogy kiemelni, hogy ezt, amikor ezt mondtad, akkor az nagyon jó volt, de ugyanez amúgy a kritikában is, tehát tudni, hogy mire vonatkozik pontosan az a kritika meg a dicséret is, részletezni egy kicsit

- *A nyelvi megformálás szempontjából mit tart fontosnak, amikor megfogalmazza dicséretét egy tanuló / a tanulók felé? Mire figyel ilyenkor?*

hát ez egy jó kérdés, hogy mire figyelek, hát ezekre igazából, változatosságra, hát hogy konkrétan nyelvi megformálásra, az hát most ugye szembesültem vele, hogy sokszor így „én”-nel kezdem a dicséretemet, hogy „nekem tetszett”, meg „én úgy gondolom”, de fontosnak tartom amúgy, hogy a diáktársaktól is jöjjön egymásnak dicséret, tehát így visszajelzés, úgy hogy ne csak a tanártól, hanem a csoport tagjain belül is

- *Él-e meg valamit nehézségként bármilyen szempontból a dicséret kifejezésekor? Ha igen, kérem, fejtse ki!*

igen, azt, hogy kiállok eléjük és akkor én, tehát eleve a nyelvoktatás az azért szerencsés, mert nem egy ilyen frontális műfaj, hogy én osztom az észt és akkor a többiek meg hallgatják, és ez így nekem tök idegen, hogy így most én kiállok és a saját érzéseimről beszélek, hogy „gyerekek ez mennyire jó volt”, tehát valakinek ez így nagyon megy és az érzéseit így nagyon könnyen kifejezi, nekem ez így nehezebb, tehát ő én nehezebben nyilvánulok meg az érzéseimről, és valamilyen szempontból ehhez is a kritika is meg a dicséret is érzésekhez kötődik, tehát ő ez talán így

- *Tulajdonít-e jelentőséget a kritika és a dicséret megfogalmazásának a tanári beszédben a tanulók nevelése kapcsán? Kérem, indokolja meg válaszát!*

hát abszolút, olyan szempontból, hogy ez egy megerősítés nekik arra, hogy mit hogyan csináljanak és mit ne csináljanak, tehát ő olyan dolgot is lehet kritizálni és dicsérni, ami nem tanulmányi dolog, hanem viselkedéshez kapcsolódó dolog és ő és azt is dicsérni vagy kritizálni, ugye a kritizálásnál én főként erről beszéltem a nevelésről, de a dicséretnél is ez fontos, hogy olyat megdicsérni, hogy nem tudom, valaki mindig időre megcsinálja a házi feladatot, meg ilyen dolgok, mondjuk ez inkább tanulmányi, de hogyha valami olyan, ami segítőkész, meg azt megdicsérni, hogyha a diákok egymás között egy problémát jól oldanak meg, tehát ami ilyen személyiségi dolog, azt is fontos dicsérni

Kérdések a nyelvi udvariasságra vonatkozólag:

- *Mi jut eszébe, amikor azt a szót hallja, hogy 'udvariasság' ill. 'nyelvi udvariasság'? Sorolja fel, kérem, első asszociációit!*

a mindennapi emberi kontakt, kontaktok, tehát ez mindenhol, ahol emberekkel kapcsolatba lépünk, ott elengedhetetlen az udvariasság, udvariasság tettekben kifejeződhet és hát a nyelvi udvariasság az pedig az üzeneteknek, a mondandónak a nyelvi megformáltsága

- *Ön szerint a tanári beszédben hogyan jelenhet meg az udvariasság és a nyelvi udvariasság?*

ez egy érdekes kérdés, hogy ő hogy hogyan, például tök érdekes, hogy volt olyan kolléga, aki így mondta, hogy ő bementem egy terembe és láttam, hogy az egyik másik kolléga épp felvett valami szemetet, és „hogy fel nem vettem volna, hát a diáknak mondom meg, hogy az vegye fel” és akkor hát „mindenki tudja, hogy hol a helye”, valami ilyesmi megfogalmazás volt, ez is személyiségfüggő ugye, hogy kinek mennyi ő én nekem van olyan, hogy nem tudom, szembemegyünk egy diákkal és előreengedem, vagy úgy gondolom, hogy ez így a tanári ő tanári szerepemből nem von le vagy nem csorbít, hogyha én vagyok vele annyira udvarias mint az utcán is egy másik emberrel udvarias lennék, tehát hogy attól, hogy én a tanára vagyok, attól ez még nem jelenti azt, hogy engem mindenhol mindenkinek előre kell engednie meg nem is tudom, például volt olyan, hogy egy gyerek leejtette a pénztárcáját vagy a tolltartóját, de így a padon kívül, de így hosszú sor volt és elkezdett egy rátaposni, hogy magához így odahúzza és mondtam neki, hogy „ne taposd meg”, hanem felveszem neked, és így nézett nagy szemekkel, pedig ez egy olyan dolog, amit én mindegyik embertársamnak megtennék, miért pont a diákomnak ne, tehát csak bízni tudok benne, hogy ez nem csorbít az idézőjelben tekintélyemen, hogy ettől én nem leszek kijátszhatóbb vagy nem is tudom, úgyhogy ez az udvariasság és a hát a nyelvi udvariasság az szintén ugyanaz, hogy nekem az fontos, hogy ő hogy úgy beszéljek a diákjaimmal, ahogyan én is szeretném, hogy ők beszéljenek velem, meg amikor ők majd felnőnek és nem tudom, orvos lesz belőlük, vagy postai alkalmazott vagy valami, akkor úgy beszéljen velem, ahogyan annak én is örülnék és példamutatás én úgy gondolom, hogy az a legfontosabb, tehát az az nem vezet eredményre, hogyha azt mondom „hogy ez nekem jár, mert én vagyok a tanár és hogy én ezt így mondhatom neked”, mert akkor ő is felnőtt és ő is akkor majd azt fogja tehát addig megcsinálja nekem, mert én rossz jegyet adhatok neki vagy fene se tudja, de tanulja meg, hogy az utcán, akitől nem vár semmit, annak is ilyeneket megtehet, úgyhogy ő lehet, hogy ez is még alakul, de én egyelőre még szerintem ilyen nagyon kis udvarias vagyok velük meg szóban is, de hát lehet, hogy nem ez a célravezető. nem tudom, de most jelenleg így belőlem ez jön, ez az ami így hiteles

- *Miként nyilvánul meg a nyelvi udvariasság az Ön saját tanári beszédében? Kérem, nevezzen meg példákat!*

hát nekem alapvető tehát most eszembe jutottak, amiket más tanár csinált és amit én nem csinálnék, például volt olyan tanár, akitől hallottam, hogy így a csoportot úgy szólította meg, hogy egyes szám második személyben, hogy „felírod”, „felírod a füzetbe” és az egész csoportot, és ez nekem tőlem távol áll, tehát így személyesen szólítsam meg őket, tehát hogy ne ilyen egy személyként kezeljem őket például, még nyelvi megformáltságban az udvariasság, hát a szóhasználatban, tehát hogy milyen szavakat engedek meg magamnak az mindenképpen fontos, hogy ne legyen sértő és bántó

- *Milyen helyzetekben tulajdonít különös szerepet a nyelvi udvariasságnak a tanári beszédben? Miért?*

amikor valaki bizonytalan és nem tud valamit, akkor nagyon fontosnak érzem azt, hogy türelemmel, és főként azért, mert például van olyan helyzet, hogy a többiek már elkezdenék az okos vagy akiknek jobban megy, azok így elkezdenék kikuncogni vagy valami a gyengébbet, akire mondjuk még várunk és itt nagyon fontosnak tartom, hogy vele is udvariasan, tehát nem sürgetni, vagy beszólni neki, hogy most akkor „miért nem tudod?”, vagy „mit csináltál?” vagy „most miért nem írtad még le?”, hanem itt is udvariasan megfogalmazni, azt, hogy ugyanakkor nem jó az, hogyha esetleg nem elég, hogy kicsit lassabb is, de még mással van elfoglalva, úgyhogy itt azért hogy őket nem megalázní, tehát ezeket a kicsit ilyen kicsit gyengébb idézőjelben gyengébben teljesítőket

- *Mit gondol, mennyiben speciális egy idegennyelvtanár helyzete a nyelvi udvariasság kifejezése szempontjából (más szaktanárokhöz képest)?*

hát alapvetően nem más, ő de azért hát azt valljuk be, hogy idegen nyelven egy egyfajta Hochsprache-t, Hochdeutsch-ot tanítunk, tehát így valószínűleg emiatt udvariasabb meg talán kevésbé köznyelvi lesz a beszéd, viszont például arra figyelni kell szerintem, hogy a amikor az indulat előjön valakiből és mondjuk le akarná szidni a csoportot, hogy akkor ne váltson magyarra vagy ne a magyar legyen az nyelv, amin na akkor a fejmosás jön, amúgy sem kéne fejmosás, vagy én ennek nem vagyok a híve, de érdekes lehet ez, hogy mi zajlik németül és mi magyarul az órán

- *Jelent-e Önnek nehézséget nyelvileg udvariasan megnyilvánulni a tanórán? Ha igen, kérem, fejtse ki, hogy ez milyen helyzetekben történik!*

nekem nem, én úgy gondolom, hogy udvarias vagyok, úgyhogy nem okoz nehézséget

- *Tulajdonít-e jelentőséget a nyelvi udvariasságnak a tanári beszédben a tanulók nevelése kapcsán? Kérem, indokolja meg válaszát!*

hát abszolút, igen, azt próbálom nagyon nagyon fontos, hogy igazából nem is az a lényeg, hogy mit mondunk, hanem hogy hogyan mondjuk, mert mindent lehet úgy közölni, hogy az a másiknak ne fájjon annyira, de mégis tudatosítani benne és ennek ehhez kell az udvariasság, úgyhogy nagyon is fontos

- *Mit ért az alatt, ha egy tanár nyelvileg udvariatlanul nyilvánul meg a tanórán?*

nekem pont ez az eset jut eszembe, amikor a tanárnő írta a szavakat a táblára és akkor így mondta az egész csoportnak, hogy „akkor ezt felírod, felírod a füzetbe”, meg meg ő előkerült egy szó, és valamelyik gyerek nem tudta és ő tanárnő mondta, hogy hát az előző órán is előfordult, és akkor „hallottál már az óráról órára való készüléstről?”, és én meg akkor csak ültem, hogy hoppá, ez ilyen nem is tudom, ez ilyen szemrehányás, ilyen cinizmus, tehát ezzel nagyon kell vigyázni, tehát hogy egy tanár ne legyen ironikus se, én úgy gondolom, ezzel ez néha van olyan, hogy így ironikus lenne az ember, de hát nem a barátaival meg nem a családtagjaival van ott, úgyhogy ő ezzel vigyázni kell

- *Fordult-e már talán Önnel elő, hogy egy tanórai helyzetben utólag visszagondolva esetleg nyelvileg udvariatlanul nyilvánult meg. Ha igen, ez milyen helyzet kapcsán történt? Idézzé fel, kérem, ezt a helyzetet!*

hát az udvariatlanság az nem nem

- *Vannak-e elvárásai a tanulókkal szemben a(z) (nyelvi) udvariasság terén a tanórai kommunikáció során? Ha igen, kérem, fejtse ki ezeket!*

hát ő elvárom, hogy ne káromkodjanak a jelenlétemben, ami azért néha becsúszik, mert gondolom látják, hogy én nem vagyok olyan vérengzős típus és így elhagyja a szájukat egy kettő, hát mint jó, ezért nem is, kinek nem, de azért így érzékeltetem velük így tekintettel vagy valahogy így azért tanulják meg, hogy ennek hol van helye és hol nincs és velem azért pont nincs, lehetünk jóban, de nem vagyok az, akivel így beszélnek, illetve elvárom azt, hogy ilyen, hogy velem szemben udvariatlanok lennének, olyan sose volt, egymás közt igen, és azt se szeretem, tehát akkor is rájuk szólok, hogy ő ezt így ne, tehát akár ha már elkezdenék egymást kinevetni, már ott ott közbelépek, hogy egymással szemben sem legyenek udvariatlanok, tehát azt is fontosnak tartom, tehát nemcsak velem

Az interjú lezárása:

- *Van-e bármi, amit az interjú végén szeretne megjegyezni, az elhangzottakhoz hozzáfűzni?*

hát csak annyi, hogy hogy nem tudom, hogy mennyire hiteles, hogy én itt másfél hónap után így nyilatkozom, ez lehet, hogy ilyen nagyon nagyon utópisztikus minden, amit így mondok meg kiforratlan ő berufliches Selbstverständnis-sel van itt dolgunk, úgyhogy ez lehet, hogy nem tudom, két hónap múlva, ha kérdeznél, akkor lehet, hogy mást mondanék, tehát hogy ezt most így sajnos nehéz

8.14 Fallanalysen

Im Folgenden werden die Daten von zwei weiteren ausgewählten ProbandInnen analysiert. Im Rahmen der *Fallanalyse 2* werden zuerst die Daten einer Lehrerin, die seit mehr als zehn Jahren unterrichtet, analysiert (Versuchsperson „B“). In der *Fallanalyse 3* werden die Daten einer männlichen Versuchsperson (Versuchsperson „C“) in den Mittelpunkt gestellt, die am Anfang ihres beruflichen Werdegangs steht.

Ähnlich zur Analyse der Daten der Versuchsperson „A“ werden wieder drei Perspektiven (die Perspektiven der Forscherin, der Versuchsperson und der Lernenden) einbezogen. Im Fall von jeder Versuchsperson werden je zwei Unterrichtssequenzen zum Ausdruck von Kritik und Lob unter die Lupe genommen. Diese wurden aus der Stunde ausgewählt, die im Rahmen des lauten Erinnerns angeschaut und reflektiert wurden, damit die Unterrichtssequenzen eingehender aus der Perspektive der Lehrperson analysiert werden können.⁴¹

8.14.1 Fallanalyse 2

8.14.1.1 Kontext

Die Hintergrunddaten der Versuchsperson „B“ und der Gruppe lassen sich folgenderweise zusammenfassen (s. *Abbildung 63*).

Hintergrunddaten der Versuchsperson „B“	
Geschlecht:	weiblich
Alter:	44 Jahre
Unterrichtspraxis:	18 Jahre
Kontext des DaF-Lernens:	im Rahmen des ungarischen Bildungswesens
Ort und Dauer des Auslandsaufenthalts:	ein halbes Jahr in Jena (Ausbildung)
Hintergrunddaten der Gruppe der Versuchsperson „B“	
Klasse:	10

⁴¹ Die Analyse aller aufgezeichneten und transkribierten Unterrichtssequenzen würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Die Kriterien für die Auswahl der drei Versuchspersonen wurden im Unterkapitel 5.5 beschrieben. Die weiteren aufgezeichneten und transkribierten Unterrichtssequenzen befinden sich in der Datenbank der Verfasserin.

Alter:	16-17 Jahre
Niveaustufe:	A2 (Deutsch als zweite Fremdsprache)
Beginn des DaF-Lernens:	vor 2 Jahren
Anzahl der Lernenden in der Gruppe:	15 Personen (6 Schülerinnen und 9 Schüler)

Abbildung 63:

Überblick über die Hintergrunddaten der Versuchsperson „B“ und ihrer Gruppe

Der Ablauf der ausgewählten Stunde lässt sich folgenderweise rekonstruieren:

Stundenentwurf

Termin der Aufzeichnung: 26. April 2017, Stunde 2

Themen der Stunde: Feiertage, Personalpronomen und Possessivpronomen

Lehr- und Lernziele der Stunde: Erweiterung, Übung und Festigung des Wortschatzes zum Thema „Feiertage“, Übung und Bewusstmachung der Präpositionen mit Dativ, der Personalpronomen und Possessivpronomen, Förderung der Fertigkeit des Schreibens, Förderung der pragmatischen Kompetenz

STUNDE 2						
Thema und Dauer der Unterrichtseinheit	Lehr- und Lernziele	Aktivität der Lehrperson	Aktivität der Lernenden	Sozialform	Mate- rial(ien)	Kommen- tar(e)
Einheit 1: „Wollen wir zur Party gehen?“ 4 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg in die Stunde • Gestaltung eines positiven Arbeitsklimas für die Stunde 	Die Lehrperson bringt den Lernenden den Text des Liedes „Wollen wir zur Party gehen?“ bei.	Die Lernenden wiederholen den Text, dann singen und klatschen sie zusammen.	Plenum	-	Am Anfang sind die Lernenden nicht so aktiv, daher wird das Lied zweimal gesungen.
Einheit 2: Feiertage 3 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung des Wortschatzes zum Thema „Feiertage“ 	Die Hausaufgabe wird kontrolliert. Die Lehrperson ruft die Lernenden auf und gibt Rückmeldungen.	Die Lernenden sagen die Antworten.	Plenum	Lehrwerk	

<p>Einheit 3: Präpositionen mit Dativ I</p> <p>4 Min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Übung und Bewusstmachung der Präpositionen mit Dativ • Förderung der sozialen Kompetenz 	<p>Die Lehrerin erklärt die Aufgabe.</p> <p>Die Lehrerin ruft Lernende auf und gibt Rückmeldung.</p>	<p>Die Lernenden bilden Sätze in Paaren, wobei sie den Wortschatz zum Thema „Feiertage“ und die Präpositionen „mit“ und „zu“ anwenden.</p> <p>Nach der Partnerarbeit werden einige Beispielsätze vorgelesen (z. B. „Die Karte mit der Torte schickt man zum Geburtstag.“)</p>	Partnerarbeit	Lehrwerk	
<p>Einheit 4: Einladungen und Antwortbriefe I</p> <p>5 Min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung des Wortschatzes zum Thema „Feiertage“ • Übung und Bewusstmachung von Personalpronomen im Dativ • Übung und Bewusstmachung von Possessivpronomen • Förderung der pragmatischen Kompetenz 	<p>Die Lehrerin ruft Lernende auf und gibt Rückmeldungen.</p>	<p>Die Lernenden lesen Einladungen und Antwortbriefe vor. Dabei ergänzen sie die Texte mit den fehlenden Formen der Personalpronomen und Possessivpronomen.</p>	Plenum	Lehrwerk	Nach der Aufgabe werden die Possessivpronomen wiederholt.
<p>Einheit 5: Präpositionen mit Dativ II</p> <p>5 Min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung des Wortschatzes zum Thema „Feiertage“ • Übung und Bewusstmachung von Präpositionen mit Dativ (seit, zu, mit) 	<p>Die Lehrerin ruft Lernende auf und gibt Rückmeldungen.</p>	<p>Die Lernenden lesen Sätze vor, die sie mit den richtigen Präpositionen (seit, zu, mit) ergänzen.</p>	Plenum	Lehrwerk	

Einheit 6: Klatschspiel 7 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Übung und Festigung des Wortschatzes zum Thema „Feste und Feiertage“ 	Die Lehrerin gibt Instruktionen und erklärt das Spiel.	Die Lernenden klatschen und wiederholen dabei den Wortschatz.	Plenum	-	
Einheit 7: Einladungen und Antwortbriefe II 5 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Übung und Festigung des Wortschatzes zum Thema „Feste und Feiertage“ • Förderung der Textkompetenz 	Die Lehrerin ruft Lernende auf und gibt Rückmeldungen.	Die Lernenden lesen Antwortbriefe vor.	Plenum	Lehrwerk	<p>Die Ergänzung der Texte war Hausaufgabe.</p> <p>Nach der Kontrolle der Hausaufgabe wird die Bedeutung einiger Wörter besprochen.</p>
Einheit 8: Anzeigen 7 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Übung und Festigung des Wortschatzes zum Thema „Feste und Feiertage“ • Übung und Bewusstmachung von Präpositionen mit Dativ (seit, zu, mit) • Förderung der Fertigkeit des Schreibens • Förderung der pragmatischen Kompetenz 	<p>Die Lehrerin gibt Instruktionen und hilft den Lernenden bei der Partnerarbeit.</p> <p>Die Lehrerin ruft Lernende auf und gibt Rückmeldungen.</p>	<p>Die Lernenden schreiben Anzeigen zu verschiedenen Feiertagen (z. B. Geburtstag, erfolgreiche Prüfung usw.) in Paaren.</p> <p>Nachher werden einige Anzeigen im Plenum vorgelesen.</p>	Partnerarbeit	Lehrwerk	<p>Als eine Anzeige zum Geburtstag vorgelesen wird, wird dazu das Lied „Zum Geburtstag viel Glück“ gesungen.</p>

Einheit 9: Karten 5 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Übung und Festigung des Wortschatzes zum Thema „Feste und Feiertage“ • Übung und Bewusstmachung von Präpositionen mit Dativ (seit, zu, mit) • Förderung der Fertigkeit des Schreibens • Förderung der pragmatischen Kompetenz 	<p>Die Lehrerin teilt Karten aus und hilft den Lernenden bei der Partnerarbeit.</p> <p>Am Ende der Stunde wird die Hausaufgabe bekannt gegeben.</p>	Die Lernenden schreiben Postkarten zu einem ausgewählten Anlass in Paaren.	Partnerarbeit	Heft, Karten	
---------------------------------	--	---	--	---------------	--------------	--

8.14.1.2 Analyse der Unterrichtssequenzen

In den zwei aufgezeichneten Stunden der Versuchsperson „B“ wurden insgesamt achtundzwanzig Unterrichtssequenzen (sechzehn für die Sprechhandlung des Kritisierens und zwölf für die des Lobens) als relevant für die Analyse eingestuft. Im Folgenden werden vier ausgewählte Unterrichtssequenzen einer Analyse unterzogen.

UNTERRICHTSSEQUENZ 11

Termin der Videoaufzeichnung:

26. April 2017, Stunde 2

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

01:00-03:00 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 2, Unterrichtseinheit 1)

Beschreibung der Situation: Am Anfang der Stunde bringt die Lehrerin den Lernenden das Lied „Wollen wir zur Party gehen?“ bei. Zuerst singen die Lernenden nicht so enthusiastisch mit, worauf die Lehrerin reagiert. Nachher singen sie das Lied noch einmal zusammen.

Transkript:

- 1 L: steht auf bitte,
2 (Die Lernenden stehen auf.)
3 L: guten morgen
4 S (alle): guten morgen
5 L: ö ich grüße euch, heute sprechen wir über die feste,
6 familienfeste und allerlei zeremoniEn, und deshalb habe
7 ich daran gedacht, das wir heute mit einem kurzen lied
8 starten, wollen wir zur party, zum beispiel zur
9 geburtstagsparty oder zu irgendeiner party gehen, mit
10 klatschen, mit ti ti tá, mit ti ti tá, oke? (Die Lehrerin
11 schreibt inzwischen den Titel des Liedes an die Tafel.)
12 L: (Die Lehrerin fängt an das Lied zu singen und zu
13 klatschen. Einige Lernende machen mit.) wollen wir zur
14 party gehen? kommt doch mit, das wäre schön. wollen wir
15 zur party gehen, das wär wunderschön, oke, moment moment ó
16 ó ó nein nein, das war wie wie ein seniorenklub (.) wie
17 ein klub für rentner. (Die Lehrerin schüttelt inzwischen
18 den Kopf.) also sagt mir bitte den text nach. (Die
19 Lehrerin gestikuliert mit den Händen.)
20 (Die Lehrerin sagt den Text des Liedes vor. Die Lernenden
21 wiederholen den Text.)
22 L: und mit normalem klatschen bitte, und laut und schön. also
23 (Die ganze Gruppe singt das Lied und klatscht dazu.)
24 L: na ja, es war schon
25 S (einige Schüler): wunderschön (Die Lernenden lächeln dabei.)
26 L: ganz oke, WUNDerschön, wunderbar. (Die Lehrerin seufzt,
27 nickt mit dem Kopf und lächelt.) oke setzt euch bitte,
28 (Die Lernenden setzen sich.)

Die Stunde geht mit der Kontrolle der Hausaufgabe weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 11:

In dieser Unterrichtssequenz wurde der Ausdruck von Kritik durch die fehlende Aktivität und den fehlenden Enthusiasmus beim Singen ausgelöst (s. Zeilen 15-17). Auf die Kritik kam keine verbale Reaktion von den Lernenden. Die Lehrerin brachte den Text des Liedes den Lernenden etwas langsamer bei und forderte sie auf, laut und schön zu singen (s. Zeile 22). Die Lernenden sangen dann mit mehr Enthusiasmus. Nachdem das Lied zum zweiten Mal gesungen wurde, lobte die Lehrerin die ganze Gruppe (s. die Zeilen 24 und 26), woraufhin die Lernenden lächelten. Das sprachliche Handlungsmuster zu dieser Unterrichtssequenz lässt sich folgenderweise rekonstruieren:

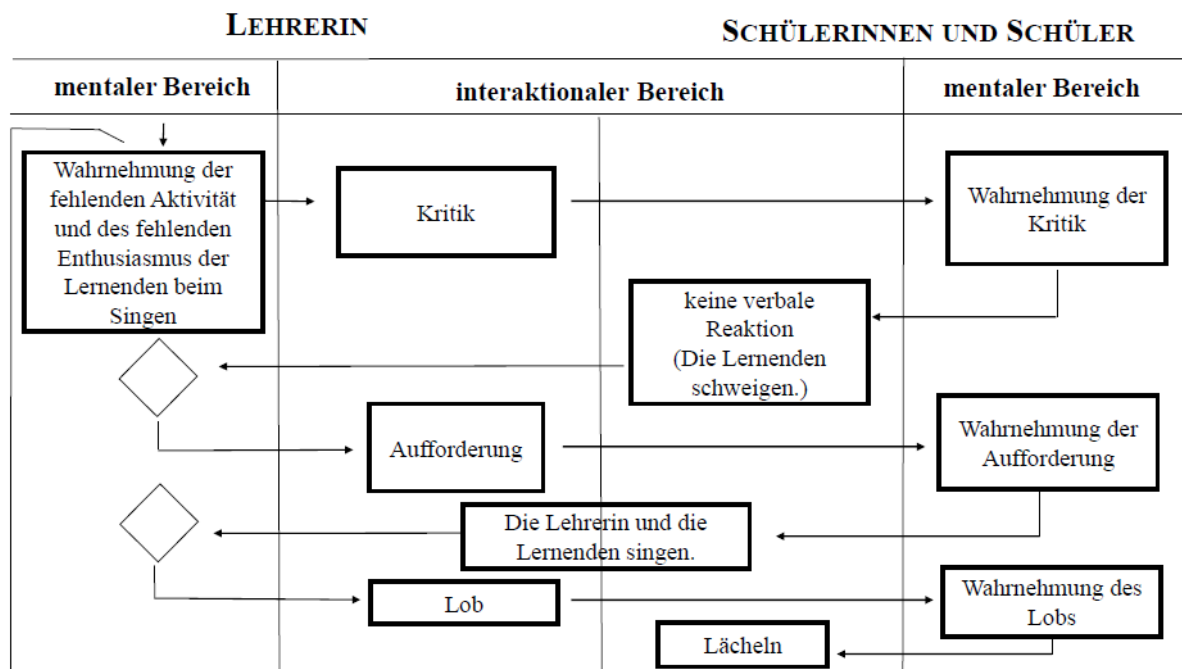


Abbildung 64: Handlungsmuster *Kritik* zur Unterrichtssequenz 11 von Versuchsperson „B“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 11:

Nach der Wahrnehmung der fehlenden Aktivität der Lernenden beim Singen signalisierte die Lehrerin, dass dies nicht die Art und Weise ist, wie man singen sollte. Da in diesem Fall die Effizienz wichtig ist, wurde eine on record Strategie (Strategie 1.1, „Non minimization of face-threat“) angewandt („nein, nein“, s. Zeile 16). Im zweiten Schritt kam die Lehrerin zum Ausdruck von indirekter Kritik, wobei sie die Art und Weise des Singens in der Gruppe mit einem Seniorenklub verglich (s. Zeile 16). Es wird nicht explizit darauf hingewiesen, dass die Gruppe ohne Enthusiasmus und sehr langsam singt. Die potenzielle Gesichtsbedrohung wird hier mit einer off record Strategie reduziert (Strategie 4.2.2, „Be vague!“, s. *Abbildung 22*).

Kritik wird nicht direkt ausgedrückt, sondern die Lehrerin verletzt die Maxime der Modalität, indem ihre wahre Absicht unklar bleibt. Nachher forderte die Lehrerin die Gruppe auf, schöner und lauter zu singen. Hierfür setzt sie die Höflichkeitsformel „bitte“ ein (s. Zeile 16). Nachdem das Lied noch einmal gesungen wurde, schien die Lehrerin noch immer nicht zufrieden zu sein (s. Zeile 24); dies ist vom Einsatz des Gradpartikels „ganz“ abzulesen (s. „ganz oke“, s. Zeile 26). Am Ende lobt sie aber die ganze Gruppe (s. Zeile 26), wobei sie Wertungsausdrücke wie „wunderschön“ und „wunderbar“ einsetzt. Hinter dieser lobenden Äußerung versteckt sich die positive Höflichkeitsstrategie „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1, s. *Abbildung 20*). Der Ausdruck von Lob am Ende lässt sich auch als ein Versuch zur Abmilderung der Gesichtsbedrohung deuten, die die frühere kritisierende Äußerung in Bezug auf das langsame und weniger enthusiastische Singen auslöste.

Die höflichkeitsrelevanten Merkmale in der obigen Unterrichtssequenz lassen sich folgenderweise zusammenfassen:

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Partikel „nein“ zur Ablehnung • Gleichnis (die Art und Weise des Singens wird mit einem „Seniorenklub“ verglichen) • Höflichkeitsformel „bitte“ • Gradpartikel „ganz“ zur Abschwächung • Wertungsausdrücke (z. B. „wunderschön“, „wunderbar“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dem Ausdruck von Kritik folgen die Wiederholung des Liedes und die Realisierung einer Aufforderung von der Seite der Lehrerin. • Die Unterrichtssequenz wird mit einem direkten Lob abgeschlossen. 	<ul style="list-style-type: none"> • beim Ausdruck von Kritik: on record Strategie (Strategie 1.1: „Non-minimization of face-threat“) off record Strategie (Strategie 4.2.2: „Be vague!“) • positive Höflichkeitsstrategie beim Ausdruck von Lob: „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1)

Abbildung 65: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 11

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Die obige Unterrichtssequenz lässt sich aufgrund der Daten des lauten Erinnerns und der transkriptionsbasierten Befragung I und II analysieren.

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Die Versuchsperson „B“ hielt die Videoaufzeichnung sechsundvierzig Mal an. Auch bei der obigen Unterrichtssequenz wurde die Aufzeichnung angehalten und der Sprachgebrauch kommentiert (s. 8.15 im Anhang, Äußerungen (4), (5), (6) und (7)). Die Versuchsperson fügte hinzu, dass sie nicht vermutete, dass sich die Gruppe nicht mehr so gut an den Text des Liedes erinnert. Dies überraschte sie in dem Moment der Stunde. Sie wies auch darauf hin, dass es in diesem Alter vorkommen kann, dass die Lernenden keine Lust mehr zum Singen haben. Aus diesem Grund entschied sie sich dafür, sich lustig zu äußern („wie ein Seniorenklub“). Beim Singen sind die Lernenden meistens viel lebhafter und aktiver. Sie erwähnte auch, dass sie mit der Gruppe das Lied „Edelweiss“ einmal im Rahmen einer schulischen Veranstaltung in der Adventszeit sang. Diesbezüglich wies sie darauf hin, dass die Gruppe sehr gut singen kann. Diesmal waren sie weniger aktiv, daher ließ sie den Text wiederholen.

Die Versuchsperson fügte auch hinzu, dass sie beim Singen die Lernenden oft mit Blickkontakt oder mit ihrem lächelnden Gesicht motiviert. Der Ausdruck von Lob wurde auch reflektiert; hierfür hob die Lehrerin hervor, dass die Lernenden immer lobende Äußerungen brauchen.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Den Äußerungen wurden verschiedene relevante Sprechhandlungen von der Versuchsperson zugeordnet. Der kritisierenden Äußerung ordnete die Lehrerin die Sprechhandlungen der Bewertung, des Einwands und der Kritik zu. Bei den lobenden Äußerungen kreuzte sie die Sprechhandlungen der Ermutigung, der Feststellung und des Lobens an. Sie fügte auch hinzu, dass sie die Lernenden dadurch motivieren wollte.

Sie fand Kritik aus dem Grund relevant, weil die Gruppe wie ein alter und kraftloser Chor sang. Am Ende lobte sie jedoch die Lernenden, weil sie wieder so sangen, wie es bei ihnen üblich ist.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die markierten Äußerungen wurden von der Versuchsperson als angemessen („fünf“ auf der Skala) bewertet. Sie würde an ihren Äußerungen nichts ändern.

Analyse aus der Perspektive der Lernenden:

Diese Unterrichtssequenz wurde im Rahmen der videobasierten schriftlichen Befragung von den Lernenden angeschaut (für die Transkription der Unterrichtssequenz und die dazu formulierten Fragen s. 8.10 im Anhang). An der Befragung nahmen vierzehn Lernende teil.

Die Lernenden sollten sich auf die Äußerung der Lehrerin „oke, Moment Moment ó ó ó nein nein, das war wie wie ein Seniorenklub, wie ein Klub für Rentner“ konzentrieren. Dieser Äußerung ordneten die Lernenden die folgenden Sprechhandlungen zu: Bitte (drei Lernende), Kritisieren (drei Lernende) und Bewertung (vier Lernende). Alle Lernenden kreuzten an, dass die Lehrerin spaßte. Dies heißt, dass die Lernenden die Äußerung in erster Linie als einen Witz wahrnahmen. Die Mehrheit der Lernenden erkannte auch, dass dieser Witz eine indirekte Bitte, Kritik oder Bewertung darstellt.

In Bezug auf die Wirkung dieser Äußerung notierten acht Lernende, dass sie sie für lustig und gleichzeitig auch motivierend hielten. Sechs weitere Lernende verstanden diese Äußerung nicht.

In der dritten Aufgabe konnten die Lernenden die Äußerung weiter kommentieren. Die Hälfte der Lernenden verstand die Äußerung in der Stunde nicht. Drei von ihnen hielten jedoch die Äußerung für lustig, als sie sich die Videoaufzeichnung anschauten. Sechs Lernende verstanden die Äußerung und waren ebenso der Meinung, dass diese lustig war. Zwei Lernende hoben auch hervor, dass diese witzige Äußerung eigentlich eine indirekte Kritik war. Dadurch, dass Kritik in Form einer witzigen Äußerung realisiert wurde, konnte sie eine Wirkung ausüben. Eine Person fügte hinzu, dass es ihr bewusst war, dass die Lehrperson die Gruppe nicht beleidigen wollte. Eine Person schrieb, dass sie nicht nachvollziehen konnte, warum die Gruppe wieder singen soll.

Bezüglich der sprachlichen Höflichkeit wurde die Äußerung als sprachlich höflich bewertet: Acht Personen bewerteten die Äußerung mit einer „Fünf“, fünf Personen mit einer „Vier“ und eine Person mit einer „Drei“.

UNTERRICHTSSEQUENZ 12

Termin der Videoaufzeichnung:

26. April 2017, Stunde 2

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

30:29-30:36 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 2, Unterrichtseinheit 7)

Beschreibung der Situation: Die Hausaufgabe für die Stunde war, einen Antwortbrief zu schreiben. Die Lernenden sollten auf eine Einladung zu einer Hochzeit reagieren und schreiben, dass sie wegen einer Geschäftsreise nicht zur Hochzeit fahren können, aber nachträglich das Paar in ein Restaurant einladen möchten. Die eine Schülerin in der Gruppe wird aufgerufen, den Brief vorzulesen. Es stellt sich dabei heraus, dass sie den Brief zusammen mit einer Mitschülerin geschrieben hat. Die Lehrerin reagiert darauf.

Transkript:

- 1 **L:** **SEHR** gut, ihr habt das zu **ZWEIT** geschrieben, sehr schön sehr
- 2 **romantisch**, (Die Lehrerin schaut den zwei Schülerinnen zu. Sie
- 3 *wundert sich und lächelt.*) (.) wir hören uns das noch einmal an

Nachher wird der Brief noch einmal vorgelesen. Die Stunde geht mit der Kontrolle der Hausaufgabe weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 12:

Der Auslöser für den Ausdruck von Lob war ein hervorragendes schriftliches Produkt von zwei Schülerinnen (s. Zeilen 1-2). Die Lehrerin drückte direktes Lob in Bezug auf den Inhalt des Antwortbriefes aus. Ihre Bewunderung kam auch zum Ausdruck, da es nicht üblich ist, dass die Lernenden die Hausaufgabe zu zweit lösen. Die zwei Schülerinnen reagierten mit einem Lächeln. Das Handlungsmuster zu dieser Unterrichtssequenz kann folgenderweise rekonstruiert werden:

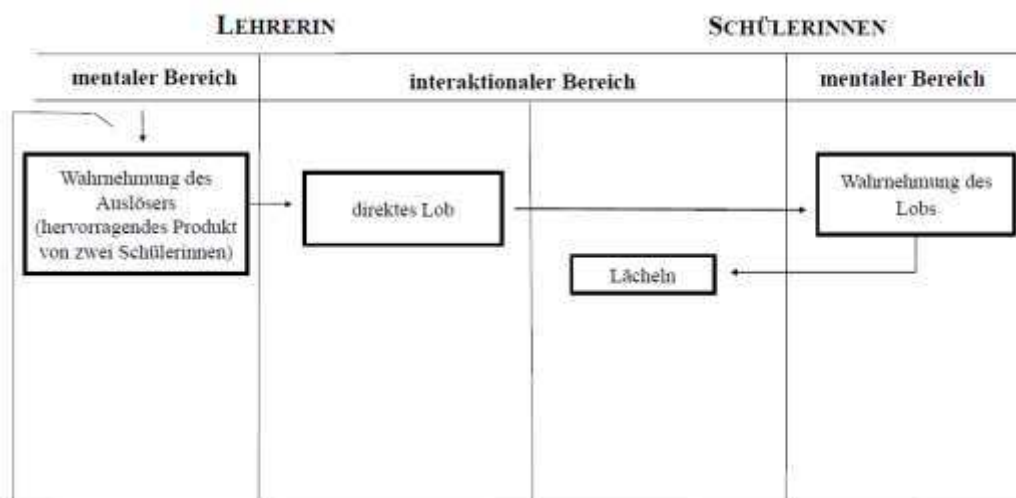


Abbildung 66: Handlungsmuster *Lob* zur Unterrichtssequenz 12 von Versuchsperson „B“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 12:

Beim Ausdruck des direkten Lobes wird die positive Höflichkeitsstrategie „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1, s. *Abbildung 20*) angewandt, indem den Schülerinnen Wertschätzung und Anerkennung geschenkt werden.

Die höflichkeitsrelevanten Merkmale in der obigen Unterrichtssequenz lassen sich folgenderweise zusammenfassen:

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none">• Wertungsausdrücke (z. B. „gut“, „schön“, „romantisch“)• Intensivierung mit dem Adverb „sehr“ (z. B. „sehr gut“, „sehr schön“, „sehr romantisch“)	<ul style="list-style-type: none">• Das direkte Lob wird nach dem Vorlesen des Briefes realisiert.• Nach der lobenden Äußerung wird der Brief wieder vorgelesen.	<ul style="list-style-type: none">• positive Höflichkeitsstrategie beim Ausdruck von Lob: „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1)

Abbildung 67: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 12

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Die Unterrichtssequenz wurde im Rahmen des lauten Erinnerns von der Probandin reflektiert (s. 8.15 im Anhang, Äußerungen (32) und (33)). Sie fügte hinzu, dass die Verfassung des Antwortbriefes eine alte Hausaufgabe war. Da in den letzten Wochen mehrere Deutschstunden ausfielen, vermutete die Lehrperson, dass viele aus der Gruppe diesen Brief wahrscheinlich nicht geschrieben haben. Sie wollte jedoch keine Kritik zum Ausdruck bringen, sondern freute sich eher, dass die anderen Hausaufgaben im Arbeitsbuch gemacht wurden.

Da nur die zwei Schülerinnen den Brief ohne Fehler geschrieben haben, wollte die Lehrerin, dass der Brief wiederholt vorgelesen wird, damit sich die anderen SchülerInnen in der Gruppe einige angemessene Antworten auf Einladungen merken.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Der Äußerung wurden die Sprechhandlungen der Bewertung und des Lobens zugeordnet. Die Lehrperson wies bei der Reflexion darauf hin, dass sie sich über die Kooperation der zwei Schülerinnen freute. Die Bezeichnung „romantisch“ wurde aus dem Grund verwendet, weil die zwei Schülerinnen der Lehrerin öfters erzählten, dass sie beste Freundinnen sind und beispielsweise zusammen ins Kino gehen, zusammen lernen usw.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die Versuchsperson bewertete ihre Äußerung mit einer „Vier“. Sie hob hervor, dass sie eigentlich nicht sagen wollte, dass sie die Kooperation der Schülerinnen romantisch findet. Eine bessere Bezeichnung fiel ihr jedoch nicht ein. Sie würde beim nächsten Mal zum Ausdruck bringen, dass sie es schön findet, dass sie zusammengearbeitet haben, aber das Wort „romantisch“ würde sie in einer ähnlichen Situation nicht sagen.

UNTERRICHTSSEQUENZ 13

Termin der Videoaufzeichnung:

26. April 2017, Stunde 2

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

32:02-33:12 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 2, Unterrichtseinheit 7)

Beschreibung der Situation: In der Gruppe wird im Plenum die Bedeutung des Wortes „Geschäft“ erschlossen. Zusätzlich gibt noch die Lehrperson weitere Informationen zum Wort an, indem sie u.a. auch auf das Lehnwort „seftel“ hinweist. Die Lernenden sind sehr begeistert und stellen noch weitere Fragen zur Bedeutung anderer Geschäfte wie Aldi, Spar usw. Inzwischen kommt es allerdings mehrmals zu einem Lärm in der Gruppe. Mehrere Schüler unterbrechen die Lehrerin und es wird auch von den Lernenden viel Ungarisch gesprochen. Darauf reagiert die Lehrerin.

Transkript:

1 L: ö was ist geschäftlich verreisen? geschäft? (.)
 2 blumengeschäft, lebensmittelgeschäft, tsss
 3 *(Es gibt einen kleineren Lärm in der Gruppe.)*
 4 S (Marci): ajándék
 5 L: nein, [was ist ein geschäft?]
 6 S (Marci) [bolt, bolt] *(Der Schüler unterbricht die*
 7 *Lehrerin.)*
 8 L: sehr gut, melyik magyar szavunk jön a boltból, az
 9 üzletből? hogy van az üzletelni?
 10 S (Marci): a cba
 11 *(Einige SchülerInnen lachen.)*
 12 L: üzletelni a (.) sef,
 13 S (Laci): spar sparen
 14 L: seftelni,
 15 S (Marci): mi az hogy seftelni?
 16 L: Marci, seftelni, üzletelek, seftelek, ez a német
 17 geschäftből jön jó? üzlet, bolt, geschäft, seftel.
 18 S (Laci): jaj tényleg.
 19 S (Peti): és a spar?
 20 S (Laci): a spar a spórolni és abból jön a sparen
 21 *(Es gibt wieder einen Lärm in der Gruppe.)*
 22 L: igen, jó, tssss, oke.
 23 S (Marci): és az aldi az mit jelent? *(Einige SchülerInnen lachen*
 24 *in der Gruppe.)*
 25 L: **jó, ö wenn du das auf deutsch fragst und wenn ALLE (.)**
 26 **sich beruhigen, dann beantworte ich das. kannst du das**
 27 **bitte auf deutsch fragen?**
 28 S (Marci): was aldi ö
 29 L: was bedeu
 30 S (Marci): bedeu
 31 L: bedeutet
 32 S (Marci): bedeutet
 33 L: aldi. aldi bedeutet albert PLUS dieter, sie sind die
 34 zwei männer, die diese firma gegründet haben, so wie
 35 bei uns mizo. (.) mizo ist, (.) Miklós, plus Zoltán.
 36 mizo.

Nachher werden im Plenum weitere Bezeichnungen besprochen (z. B. Milka).

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 13:

Nach der Wahrnehmung des wachsenden Lärms und der Dominanz der ungarischen Sprache in der Gruppe trat die Lehrerin in das Handlungsmuster ein. Sie drückte ihre Kritik indirekt aus, die sich darauf bezog, dass der Schüler auf Deutsch sprechen sollte und die Gruppe still sein sollte (s. Zeilen 25-26). Der Kritik folgte eine Bitte: Die Lehrerin bat den Schüler darum, die Frage auf Deutsch zu stellen (s. Zeilen 26-27). Die Gruppe nahm die indirekte Kritik wahr und blieb still. Der Schüler stellte die Frage auf Deutsch, die die Lehrerin dann beantwortete (s. Zeilen 33-36).

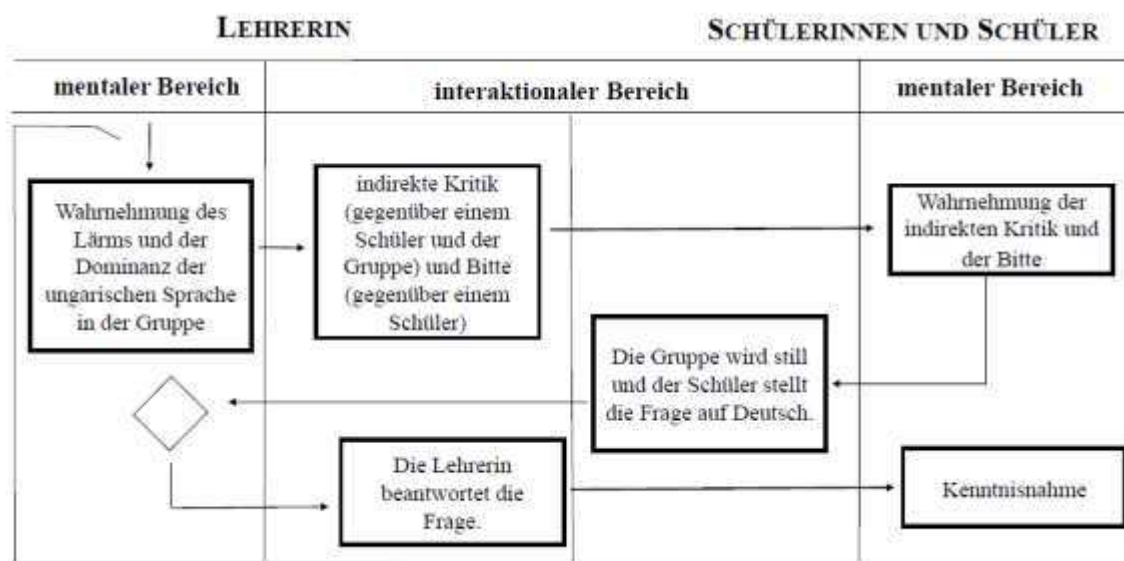


Abbildung 68: Handlungsmuster Kritik zur Unterrichtssequenz 13 von Versuchsperson „B“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 13:

Während dieser Einheit der Stunde stieg die Spannung kontinuierlich, weil mehrere Schüler die Lehrerin mehrmals unterbrachen und auf Ungarisch sprachen. Auch die anderen TeilnehmerInnen der Gruppe plauderten miteinander, wodurch es zu einem Lärm kam. Darauf regierte die Lehrerin mit einer kritisierenden Äußerung (s. Zeilen 25-26). Ihre Kritik kam indirekt zum Ausdruck, wobei eine off record Höflichkeitsstrategie angewandt wurde (Strategie 4.1.1, „Give hints!“, s. Abbildung 22). Anstatt direkte Kritik in Bezug auf das Verhalten des Schülers oder der Gruppe zu formulieren, gab die Lehrerin Voraussetzungen an (deutschsprachige Fragestellung und Ruhe in der Gruppe). Damit wies sie auf ihre Wünsche hin. Dem Ausdruck indirekter Kritik folgte die Realisierung einer Bitte (s. Zeilen 26-27). Dabei werden das Modalverb „können“ und die Höflichkeitsformel „bitte“ angewandt.

Diese höflichkeitsrelevanten Merkmale lassen sich folgenderweise zusammenfassen:

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck indirekter Kritik (Voraussetzungen werden benannt.) • Realisierung der Bitte mittels einer Frage und eines Modalverbs („kann“) • Höflichkeitsformel „bitte“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlaufelemente: „jó“ und Verzögerung („öh“) • Der indirekten Kritik folgt eine Bitte. 	<ul style="list-style-type: none"> • off record Strategie: „Give hints!“ (Strategie 4.1.1)

Abbildung 69: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 13

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Die Unterrichtssequenz wurde im Rahmen des lauten Erinnerns von der Probandin reflektiert (s. 8.15 im Anhang, Äußerungen (34) und (35)). Die Lehrerin sagte, dass sie davon ausging, dass die ungarische Bedeutung des Wortes „Geschäft“ den Lernenden einfallen wird. Dies war jedoch nicht der Fall. Sie wies auch darauf hin, dass im Zusammenhang mit den Imperativformen („spar“) das Geschäft SPAR bereits früher erwähnt wurde. Außerdem brachte sie der Gruppe deutsche Lehnwörter bei, die im Ungarischen gebraucht werden.

Bezüglich der Fragen, die die Lernenden stellten, fügte sie hinzu, dass sie gern auf Fragen eingeht, die für die Lernenden interessant sein können (z. B. Bedeutung von ALDI). Sie ging in der Stunde davon aus, dass es keine Zeitverschwendung ist, auf solche Fragen zu reagieren, weil sich die Lernenden auf diese Weise die Wörter besser merken können.

Im Rahmen des lauten Erinnerns wurde die kritisierende Äußerung aus der Perspektive des Sprachgebrauchs nicht kommentiert.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Der markierten Äußerung wurden die Sprechhandlungen der Bitte, der Ermutigung, des Vorschlags, des Vorwurfs und der Warnung zugeordnet.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die Probandin bewertete ihre Äußerung mit einer „Fünf“. Ihrer Meinung nach wäre es auch angemessen gewesen, auf die Situation nicht so lang zu reagieren, sondern nur einfach „Schluss!“ zu sagen.

UNTERRICHTSSEQUENZ 14

Termin der Videoaufzeichnung:

26. April 2017, Stunde 2

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

36:29-37:35 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 2, Unterrichtseinheit 8)

Beschreibung der Situation: Die Lernenden sollten in Paaren Anzeigen zu verschiedenen Anlässen schreiben (z. B. Geburtstag, Hochzeit usw.). Nach der Partnerarbeit werden einige Anzeigen im Plenum vorgelesen. Ein Schüler liest eine Anzeige zum Geburtstag vor. Dabei macht er einen grammatischen Fehler („gratulieren für Geburtstag“ statt „gratulieren zum Geburtstag“), den die Lehrerin thematisiert. Diesbezüglich wird das Lied „Zum Geburtstag viel Glück“ zusammen gesungen. Die Lehrerin gibt nachher eine positive Rückmeldung.

Transkript:

- 1 L: ich möchte ganz ganz schnell zwei kurze beispiele
2 hören, Pisti bitte (.) eine anzeige.
- 3 S (Pisti): ö lieber Tom, ich wünsche dir viele glück und alles
4 gute für deine geburtstag, schinken.
- 5 L: ó. NICHT für, sondern? nicht für geburtstag, sondern?
6 (.) dreimal bitte, zum geburtstag,
7 [zum geburtstag, zum geburtstag]
- 8 S (alle): [zum geburtstag, zum geburtstag]
- 9 L: so oke, ö und singen wir auch das lied zum geburtstag,
10 (.) viel glück
- 11 L (zu Pisti): wie heißt dein freund, dem du das geschrieben hast?
12 wie heißt dein freund?
- 13 S (Pisti): ö Tom.
- 14 L: Tom. oke. zum geburtstag viel glück, lieber Tom, zum
15 geburtstag viel glück, singen wir das einmal, oke?
16 happy birthday ö nicht auf englisch sondern auf deutsch
17 oke?
- 18 (Die Lehrerin und die Gruppe singen zusammen das Lied
19 „Zum Geburtstag viel Glück“.)
- 20 L: **das war sehr gut, oke, danke schön.** also zum geburtstag
21 viel glück.

Nachher werden weitere Anzeigen im Plenum vorgelesen.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 14:

Den Ausdruck von direktem Lob löste das gemeinsame Singen der Gruppe aus (s. Zeile 20). Dem Lob folgte auch die Realisierung der Sprechhandlung des Dankens (s. Zeile 20). Von den Lernenden kam keine beobachtbare Reaktion.

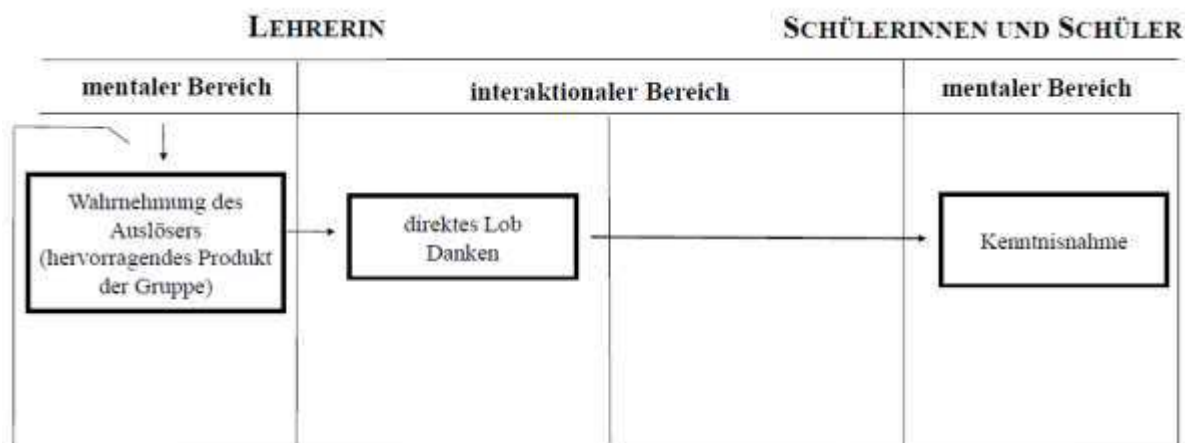


Abbildung 70: Handlungsmuster *Lob* zur Unterrichtssequenz 14 von Versuchsperson „B“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 14:

Die Lehrerin drückte ihr Lob direkt aus, wobei sie den Wertungsausdruck „gut“ einsetzte und diesen mittels des Adverbs „sehr“ intensivierte (s. Zeile 20). Hierfür wird die positive Höflichkeitsstrategie „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1, s. *Abbildung 20*) angewandt. Dem direkten Lob folgte die Realisierung der Sprechhandlung des Dankens (s. Zeile 20).

Die höflichkeitsrelevanten Merkmale in der obigen Unterrichtssequenz lassen sich folgenderweise zusammenfassen:

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Wertungsausdruck (z. B. „gut“) • Intensivierung mit dem Adverb „sehr“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Dem direkten Lob folgt die Realisierung der Sprechhandlung des Dankens. 	<ul style="list-style-type: none"> • positive Höflichkeitsstrategie beim Ausdruck von Lob: „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1)

Abbildung 71: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 14

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Die Unterrichtssequenz wurde im Rahmen des lauten Erinnerns von der Probandin reflektiert (s. 8.15 im Anhang, Äußerung (38)). Die Probandin sagte, dass sie die Lernenden singen ließ,

weil sie wusste, dass sie gern singen. Sie hoffte darauf, dass sich die Lernenden auf diese Weise die richtige Präposition „zum Geburtstag“ besser merken können.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Bei der Reflexion der Äußerung wurde die Sprechhandlung des Lobens als relevant angegeben. Sie hob hervor, dass sie die Lernenden aus dem Grund lobte, weil sie schön und ordentlich mitgesungen haben.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die Äußerung wurde mit einer „Vier“ bewertet. Die Probandin würde das Lob kürzer ausdrücken und nur einfach „Danke!“ sagen.

8.14.1.3 Analyse des Interviews

Die Kerngedanken des Interviews mit Versuchsperson „B“ werden in den *Abbildungen 72-75* dargestellt. Die originale Transkription ist im Anhang zu finden (s. 8.16).

Aufgrund der Kerngedanken lassen sich die folgenden Zusammenhänge beleuchten:

- Bei der Reflexion der spezifischen Merkmale der eigenen Lehrersprache wird auf das häufige Vorkommen bestimmter Sprechhandlungen (z. B. Lob, Ermutigung), auf die Charakteristika von Instruktionen sowie auf nonverbale Kommunikationsmittel hingewiesen (z. B. Gestik, Blickkontakt) (s. a) in *Abbildung 72*). Sprachliche Höflichkeit wird dabei nicht thematisiert.
- Sprachliche Höflichkeit wird im Zusammenhang mit den Aspekten der Selbstreflexion nach einer Stunde nicht erwähnt (s. b) in *Abbildung 72*).
- Bei der Reflexion der Merkmale der angemessenen Lehrersprache wird sprachliche Höflichkeit nicht thematisiert. Es wird jedoch auf Aspekte hingewiesen, die mit dem Phänomen der sprachlichen Höflichkeit eng zusammenhängen (z. B. Behandlung der Lernenden als PartnerIn). Ferner werden an dieser Stelle menschliche Eigenschaften der Lehrperson thematisiert (z. B. Authentizität) (s. a) in *Abbildung 72*).
- Als Erscheinungsformen von sprachlicher Höflichkeit in der eigenen Lehrersprache werden Elemente auf der Formulierungsebene thematisiert (z. B. Höflichkeitsformel “bitte”, Modalverben, Konjunktiv II) (s. c) in *Abbildung 75*).
- Die Versuchsperson ist sich der Musterfunktion der Lehrersprache bei der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit bewusst (s. c) in *Abbildung 75*).

- Die Lehrperson schreibt der Beziehungsgestaltung mit den Lernenden eine zentrale Rolle in der Unterrichtspraxis zu. Der Einfluss einer guten LehrerIn-SchülerIn-Beziehung auf den Lernprozess wurde bewusst reflektiert (s. d) in *Abbildung 72*).
- Bei der Reflexion der Aufgaben der Lehrenden bei der erfolgreichen Gestaltung der Beziehung der Lehrperson und der Lernenden sowie bei der Reflexion der Kriterien der erfolgreichen Kommunikation mit den Lernenden wird die Rolle der sprachlichen Höflichkeit nicht thematisiert. Es wird jedoch auf die Wichtigkeit von Aspekten hingewiesen, die mit der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit eng zusammenhängen (z. B. Aufmerksamkeit, Respekt, Behandlung der Lernenden als PartnerIn) (s. d) in *Abbildung 72*).
- In Bezug auf die Realisierung von sprachlicher Höflichkeit wird die spezifische Funktion von Fremdsprachenlehrenden erkannt. Bei der Befähigung der Lernenden zum angemessenen Kommunizieren in interkulturellen Begegnungen schreibt die Lehrperson der Vermittlung von sprachlicher Höflichkeit eine wichtige Rolle zu. Diesbezüglich wird die Wichtigkeit einer kontrastiven Vorgehensweise thematisiert (s. e) in *Abbildung 75*).
- Auch die Wichtigkeit der Erziehung zur sprachlichen Höflichkeit wird hervorgehoben (s. a) in *Abbildung 75*).
- In Bezug auf den Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache werden erzieherische Aspekte hervorgehoben (z. B. die Entwicklung der Selbsterkenntnis der Lernenden) (s. a), b) und d) in *Abbildung 73*). Die Rolle von Lob wird mit der Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden und mit der Erhöhung des Selbstvertrauens in Zusammenhang gebracht (s. b) und e) in *Abbildung 74*).
- Spezifische Merkmale der eigenen Lehrersprache in Bezug auf den Ausdruck von Kritik und Lob werden bewusst reflektiert (s. c) und e) in *Abbildung 73* und a) in *Abbildung 74*).
- Die Rolle von sprachlicher Höflichkeit beim Ausdruck von Kritik wird nicht explizit thematisiert. Es werden jedoch Prinzipien genannt (z. B. vorsichtiger und sensibler Umgang mit Lernenden), die mit dem Phänomen der sprachlichen Höflichkeit in Verbindung gebracht werden können (s. a) in *Abbildung 73*).
- In Bezug auf den Ausdruck von Kritik werden vielfältige Auslöser genannt (s. a) in *Abbildung 73*).
- In Bezug auf die Realisierung von sprachlicher Höflichkeit werden Veränderungen in der eigenen Lehrersprache im Laufe der Unterrichtspraxis reflektiert (s. c) in *Abbildung 75*).

- Es wird von den Lernenden erwartet, sich der Lehrperson gegenüber und untereinander sprachlich höflich zu verhalten (s. f) in *Abbildung 75*).
- Die wachsende Unhöflichkeit im Sprachgebrauch der Lernenden wird von der Versuchsperson mehrmals hervorgehoben (s. a) in *Abbildung 75*). Diesbezüglich wird auf die erzieherischen Aufgaben von Lehrenden hingewiesen (s. a) in *Abbildung 75*).
- Die Versuchsperson hat auch reflektiert, dass die Erziehung mit den Jahren immer mehr zu einem integrierten Bestandteil ihrer Unterrichtsarbeit wurde (s. a) in *Abbildung 72*).

LEHRERSPRACHE UND KOMMUNIKATION MIT DEN LERNENDEN

a) Spezifische Merkmale der eigenen Lehrersprache:

- häufiges Lächeln
- nonverbale Kommunikation (z. B. Gestik, Blickkontakt, Bewegung im Klassenraum)
- häufiger Ausdruck vom Lob und Ermutigung
- kurze und verständliche Instruktionen
- in den letzten Jahren immer mehr Bemerkungen mit erzieherischem Charakter

Merkmale der angemessenen Lehrersprache:

- Eindeutigkeit
- Behandlung der Lernenden als PartnerIn
- liebevoller Umgang mit den Lernenden
- Authentizität

b) Aspekte der Selbstreflexion nach einer Stunde:

- Was ist gut gelungen? Was war erfolgreich?
- Woran würde sie in der Zukunft etwas ändern?
- In Bezug auf ihren Sprachgebrauch fügte sie hinzu, dass es schwierig ist, daran etwas zu ändern, weil sie schon seit vielen Jahren unterrichtet.

c) Wichtige Prinzipien bei der Kommunikation mit den Lernenden:

- klarer und verständlicher Sprachgebrauch
- positives Arbeitsklima
- den Lernenden Möglichkeiten für Fragestellungen einräumen
- Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden
- Die gruppenspezifischen Merkmale prägen den Sprachgebrauch (z. B. in einer undisziplinierten Gruppe muss man öfters die Lautstärke erhöhen).

d) Rolle der Beziehungsgestaltung mit den Lernenden in der Unterrichtspraxis:

- zentrale Rolle der Beziehungsgestaltung
- Wichtigkeit eines persönlichen Kontakts mit den Lernenden
- Einfluss einer guten Beziehung auf den Lernprozess

Aufgaben einer Lehrperson bei der erfolgreichen Gestaltung der Beziehung von Lehrenden und Lernenden:

- viel Zeit mit den Lernenden verbringen (z. B. auch in der Pause)
- Aufmerksamkeit und Respekt gegenüber den Lernenden zeigen
- Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden
- Lernende als PartnerInnen behandeln

e) Schlüssel zur erfolgreichen Kommunikation mit den Lernenden:

- Sinn für Humor
- lustige und positive Einstellung
- Informationen über die Gruppe haben
- Ehrlichkeit
- Kreativität
- Offenheit
- Toleranz

AUSDRUCK VON KRITIK IN DER (EIGENEN) LEHRERSPRACHE

a) Assoziationen zum Begriff „Kritik in der Lehrersprache“:

- Gerechtigkeit
- vorsichtiger und sensibler Umgang seitens der Lehrperson (keine Kritik ausdrücken, die die Lernenden nicht verdienen)
- Entwicklung der Selbsterkenntnis der Lernenden
- Auslöser von Kritik:
 - fehlende Motivation und Aufmerksamkeit
 - fehlende Hausaufgabe / Vorbereitung
 - rücksichtsloser Umgang unter den Lernenden
 - spöttische Bemerkungen im Sprachgebrauch der Lernenden
 - fehlende Lust zur Arbeit

b) Rolle des Ausdrucks von Kritik in der Lehrersprache:

- lehrende Funktion von Kritik → Lernende sollen aus den Fehlern lernen.
- den Lernenden Orientierung anbieten
- Lehrende können die Spannung loswerden.

c) Ausdruck von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

- eine Frage nach den Ursachen stellen, bevor Kritik ausgedrückt wird (Die Umstände eines Lernenden haben einen Einfluss darauf, wie sie ihre Kritik zum Ausdruck bringt.)
- Sie geht beim Ausdruck von Kritik vorsichtig vor.

d) Prinzipien beim Ausdruck von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

- Sie möchte die Lernenden einerseits zu guten Menschen, andererseits zu kompetenten Sprechern der deutschen Sprache erziehen.
- Kritik darf nicht verallgemeinernd ausgedrückt werden.

e) Prinzipien bei der sprachlichen Realisierung von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

- Einsatz von Witz
- Indirektheit

f) Schwierigkeiten bei der sprachlichen Realisierung von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

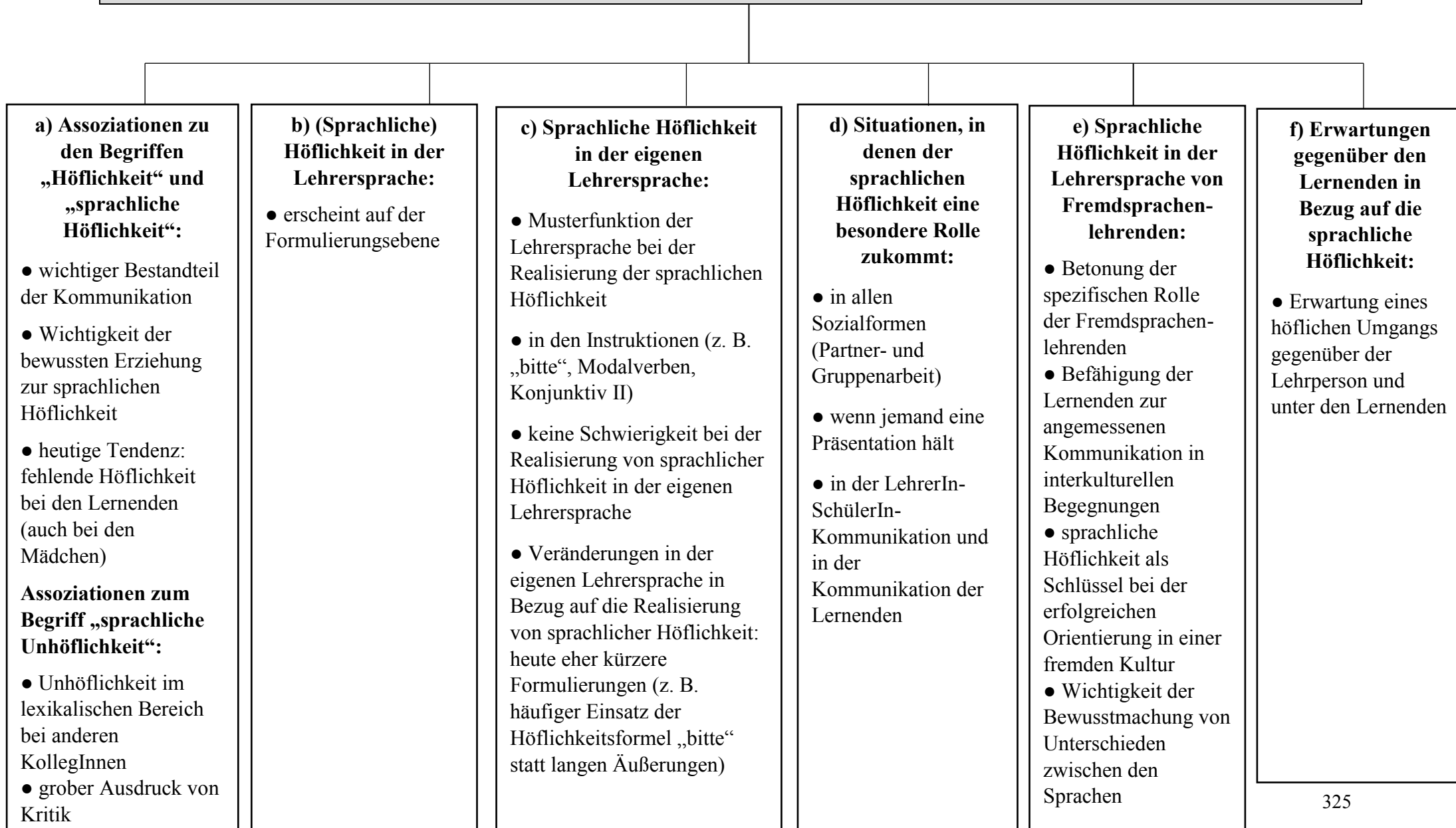
- negative Gefühle (Ihr tut es leid, wenn sie Kritik ausdrücken soll.)
- Sie nimmt es sich zu Herzen, wenn sich die Lernenden grob/unangemessen/ undiszipliniert /respektlos verhalten oder keine Hausaufgabe schreiben.

AUSDRUCK VON LOB IN DER (EIGENEN) LEHRERSPRACHE

a) Assoziationen zum Begriff „Lob in der Lehrersprache“:	b) Rolle des Ausdrucks von Lob in der Lehrersprache:	c) Ausdruck von Lob in der eigenen Lehrersprache:	d) Prinzipien beim Ausdruck von Lob in der eigenen Lehrersprache:	e) Prinzipien bei der sprachlichen Realisierung von Lob in der eigenen Lehrersprache:	f) Schwierigkeiten bei der sprachlichen Realisierung von Lob in der eigenen Lehrersprache:
<ul style="list-style-type: none"> • Lob kann verbal und nonverbal ausgedrückt werden. • Lob kann auch in Form einer Belohnung ausgedrückt werden (z. B. Bonbons, Schokolade, Sticker). 	<ul style="list-style-type: none"> • Lob als Treibkraft für die Lernenden • positiver Einfluss auf das Selbstvertrauen • Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Lob kommt im Unterricht eine wichtige Rolle zu. • Alle Bestandteile des Arbeitsprozesses können ihr Lob auslösen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lob soll personenbezogen ausgedrückt werden (d.h. die eigene Entwicklung eines Lernenden soll dabei als Kriterium gelten). • Lob kann auch der ganzen Gruppe erteilt werden. Es ist dabei wichtig, auch einzelne SchülerInnen hervorzuheben. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eindeutigkeit • Lob soll während der Stunde kurz sein. Es kann auch länger sein, wenn es einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet oder wenn es auch eine bewertende Funktion erfüllt (z. B. am Ende des Schuljahres). • verbal/nonverbaler (z. B. lächelndes Gesicht) Ausdruck vom Lob • Lob soll immer präsent sein. • wichtige Rolle des Lobs bei Lernenden, die ein niedriges Selbstvertrauen haben 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Schwierigkeiten

Abbildung 74: Überblick über die Ergebnisse des Interviews zum Themenbereich „Ausdruck von Lob in der (eigenen) Lehrersprache – Versuchsperson „B“

SPRACHLICHE HÖFLICHKEIT IN DER (EIGENEN) LEHRERSPRACHE



8.14.1.4 Analyse der Befragung zur sprachlichen Höflichkeit

Die im letzten Schritt der mündlichen Befragung vorgelegten Unterrichtssequenzen (s. 8.8 im Anhang) wurden von der Versuchsperson „B“ folgenderweise bewertet und reflektiert:

Unterrichtssequenz 1:

Die zwei markierten Äußerungen wurden von der Probandin unterschiedlich bewertet. Unter dem Aspekt der sprachlichen Höflichkeit wurde die erste Äußerung „Annácska, dein Handy kannst du wegpacken“ mit einer „Vier“ bewertet. Sie fand besonders die Anredeform „Annácska“ ein bisschen abwertend. Sie fügte jedoch hinzu, dass es von der Beziehung der Lehrperson und der Schülerin abhängt, ob diese Anredeform angemessen ist. Manchmal benutzt sie auch ähnliche Anredeformen (z. B. „Petike“).

Die zweite Äußerung fand die Probandin angemessen, aber aus der Perspektive der sprachlichen Höflichkeit wurde diese mit einer „Vier“ bewertet. Die Versuchsperson hob hervor, dass in einer Situation, wenn die Lehrperson bereits nervös ist, nicht immer auf eine höfliche Formulierung geachtet werden kann. Die Äußerung würde sie am Ende mit der Höflichkeitsformel „bitte schön“ ergänzen.

Unterrichtssequenz 2:

Die markierte Äußerung wurde als angemessen, aber aus der Perspektive der sprachlichen Höflichkeit mit einer „Vier“ bewertet. Manchmal gibt es Situationen, auf die man als Lehrperson nicht eingehend, sondern kurz reagieren soll. Die Äußerung findet sie jedoch nicht beleidigend. Sie würde noch am Ende die Höflichkeitsformel „bitte“ hinzufügen.

Unterrichtssequenz 3:

Die Probandin bewertete die Äußerung mit einer „Drei“. Sie schlug Optionen vor, die in dieser Situation höflicher wären. Sie würde auf jeden Fall ihr Bedauern ausdrücken und Folgendes sagen: „Wir freuen uns nicht so sehr, dass wir uns die Präsentation von Attila nicht anhören können.“ Auch die Äußerung „Leider konnte Attila die Präsentation nicht vorbereiten.“ wäre ihrer Ansicht nach angemessen. Die Probandin fügte auch hinzu, dass sie den Schüler fragen würde, wann er die Präsentation halten kann. Ferner würde sie die Problematik nicht vor der ganzen Gruppe, sondern unter vier Augen thematisieren. Sie würde auf keinen Fall zweimal sagen, dass die Präsentation nicht fertig ist. Sie würde den Schüler damit nicht in Verlegenheit bringen, sondern eher nachfragen, warum er die Präsentation nicht vorbereiten konnte.

Unterrichtssequenz 4:

Die Probandin fand die Situation typisch und bewertete die Äußerung mit einer „Fünf“. In diesem Fall „Guten Morgen“ zu sagen ist ihrer Meinung nach schon ein bisschen banal, trotzdem kommt es oft auch bei ihr vor, dass dies gesagt wird. Sie würde noch jene Lernenden motivieren, die während des Spiels nicht so aktiv waren. Ferner würde sie die Lernenden fragen, was sie nicht so interessant fanden bzw. was sie an diesem Spiel ändern würden. Sie würde in dieser Situation nicht den Aspekt betonen, dass nicht immer die gleichen Lernenden arbeiten sollten, sondern sie würde eher die folgende Äußerung hinzufügen: „Ich würde mich freuen, wenn endlich alle mitarbeiten würden“.

Unterrichtssequenz 5:

Die markierte Äußerung der Lehrperson wurde von der Probandin eindeutig mit einer „Fünf“ bewertet.

Unterrichtssequenz 6:

Auch diese Äußerung wurde mit einer „Fünf“ bewertet. Die Versuchsperson fand besonders gut, dass die Notizen in den Heften hervorgehoben wurden.

Unterrichtssequenz 7:

Die Probandin fand angemessen, dass betont wurde, wie viele Stunden sie mit dem Thema „Statistik“ verbracht haben. Sie würde jedoch nicht hinzufügen, dass sie bisher noch nie so intensiv und erfolgreich gearbeitet haben. Ihrer Meinung nach wird damit die Arbeit der Lehrerin und der ganzen Gruppe degradiert. Sie würde eher Folgendes sagen: „Wir haben jetzt 5-6 Stunden mit Statistik verbracht, und ich habe das Gefühl, dass wird das sehr intensiv und erfolgreich gemacht haben.“ Sie würde „kaum ein Thema“ sicherlich weglassen, auch wenn es tatsächlich nicht immer so viel Zeit gibt, sich mit einem Thema zu beschäftigen. Aus der Perspektive der sprachlichen Höflichkeit wurde die ganze Äußerung mit einer „Drei“ bewertet.

8.14.1.5 Analyse der SchülerInnenfragebögen

Der Fragebogen wurde in der Gruppe der Versuchsperson „B“ von vierzehn Lernenden ausgefüllt. Im Folgenden werden die Ergebnisse des Fragebogens zu ausgewählten Aspekten dargestellt.

Von der *Abbildung 76* ist abzulesen⁴², dass Lernende bei der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation zwei Aspekten eine wichtige Rolle zuschreiben. Erstens ist es für sie wichtig, dass sie als PartnerInnen behandelt werden. Als zweitwichtigstes Kriterium betrachten sie die Authentizität der Lehrperson (d.h. die Worte und die Handlungen der Lehrperson sind im Einklang). Bemerkenswert ist, dass sprachliche Höflichkeit nur von zwei Lernenden als Erfolgskriterium angekreuzt wurde.

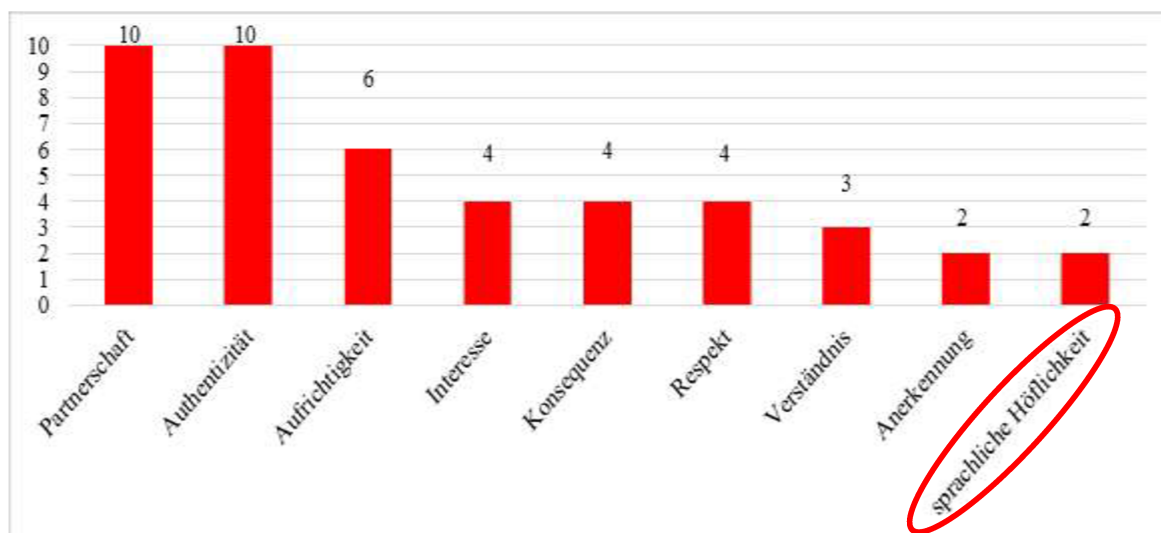


Abbildung 76: Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation aus der Perspektive der Lernenden

Im zweiten Teil des Fragebogens bewerteten die Lernenden ihre DaF-Lehrerin aufgrund der obigen Kriterien. Die Ergebnisse zeigen (s. *Abbildung 77*), dass die Lehrperson den Erwartungen der Lernenden im Bereich der Behandlung als PartnerInnen völlig entspricht. Ferner wurde die Lehrerin als eine Person bewertet, die sich für die Lernenden interessiert und verständnisvoll ist.

Es ist auffällig, dass die partnerschaftliche Behandlung von Lernenden ein Kriterium darstellt, das eng mit der Realisierung der sprachlichen Höflichkeit zusammenhängt. Der höfliche Umgang mit den Lernenden wurde selbst jedoch nur viermal angekreuzt und steht somit im Mittelfeld.

⁴² Die Angaben auf den *Abbildungen 76* und *77* zeigen, wie oft ein Item in der Frage angekreuzt wurde.



Abbildung 77: Bewertung der Versuchsperson "B" nach den Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation aus der Perspektive der Lernenden

Was die Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache betrifft, sind die Lernenden damit am meisten einverstanden, dass kritisierende Äußerungen nicht beleidigend, verständlich und ohne starke nonverbale Kommunikation (z. B. Die Lehrperson wirft keine Kreiden.) realisiert werden sollten. Im Vergleich zu den genannten Erwartungen kommt der sprachlichen Höflichkeit eine weniger bedeutende Rolle zu (s. *Abbildung 78*)⁴³.

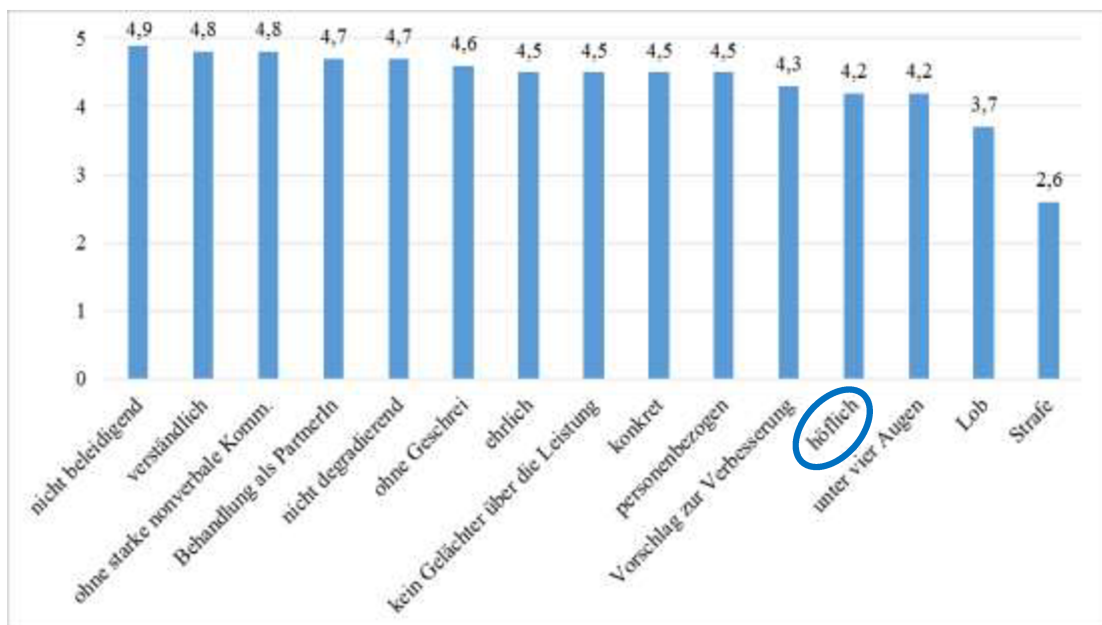


Abbildung 78: Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache aus der Perspektive der Lernenden

⁴³ Die Angaben auf den *Abbildungen 78, 79, 80 und 81* zeigen die Durchschnittswerte, die im Fall von jedem Item berechnet wurden.

Im zweiten Teil des Fragebogens wurde die Realisierung von Kritik in der Lehrersprache der Versuchsperson „B“ bewertet. Der Meinung der Lernenden nach drückt die Lehrerin ihre Kritik ehrlich und nicht beleidigend aus. Zwischen den einzelnen Merkmalen gibt es keine erheblichen Unterschiede, d.h. die Merkmale sind für die kritisierenden Äußerungen der DaF-Lehrperson charakteristisch. Bemerkenswert ist, dass das Item „sprachliche Höflichkeit“ bei der Bewertung des Sprachgebrauchs der Lehrperson wieder mehr Punkte bekommen hat (s. *Abbildung 79*). Das Merkmal „nicht beleidigend“, das mit der sprachlichen Höflichkeit eng zusammenhängt, steht jedoch an der zweiten Stelle.

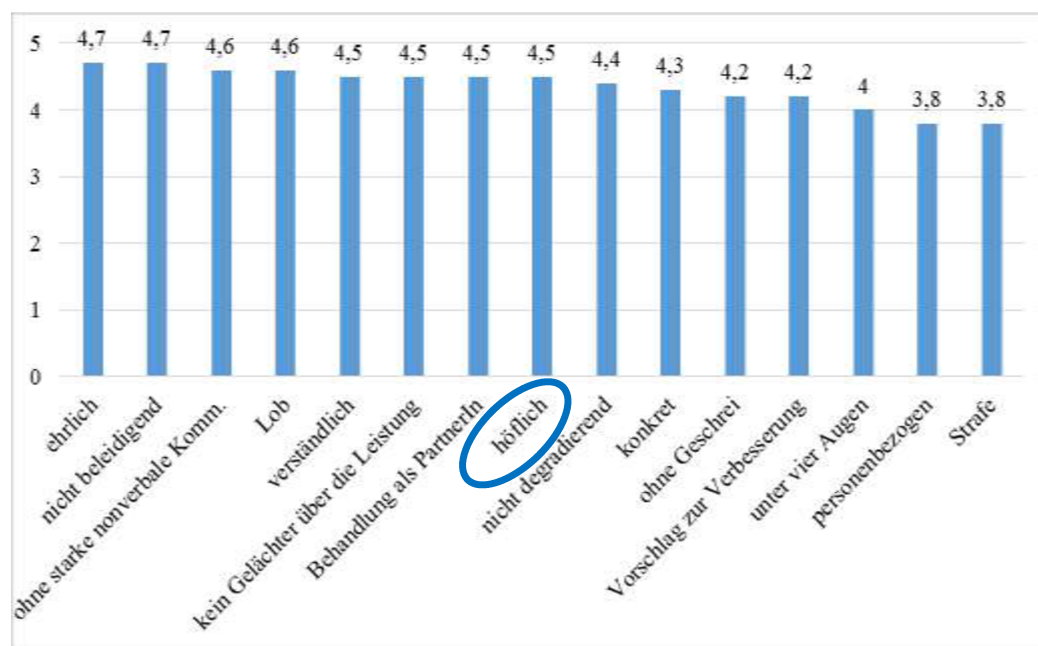


Abbildung 79: Bewertung der Realisierung von Kritik in der Lehrersprache der Versuchsperson „B“ aus der Perspektive der Lernenden

Was das Lob in der Lehrersprache betrifft, halten die Lernenden dieser Gruppe für besonders wichtig, dass es ehrlich ausgedrückt wird. An zweiter Stelle stehen die Erwartungen, dass man es verdienen und verstehen kann (s. *Abbildung 80*).

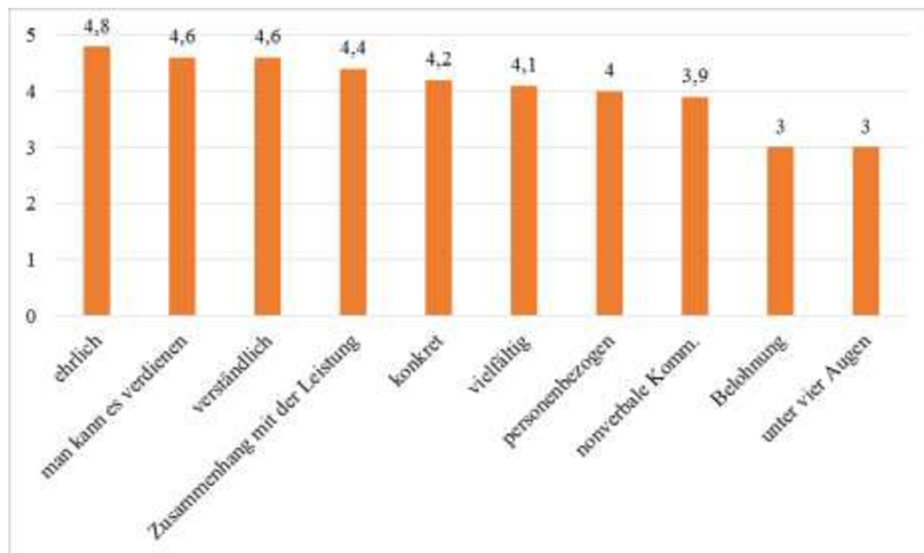


Abbildung 80: Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Lob in der Lehrersprache aus der Perspektive der Lernenden

Aus der *Abbildung 81* geht hervor, dass in Bezug auf zwei Items die Erwartungen der Lernenden mit den Ergebnissen der Bewertung zusammenfallen. Sowohl bei den Erwartungen als auch bei der Bewertung des Sprachgebrauchs der Lehrperson stehen die Items „man kann das Lob verdienen“ und „Verständlichkeit“ am Anfang der Liste (s. *Abbildungen 80* und *81*). In Bezug auf Ehrlichkeit und das Item „Zusammenhang mit der Leistung“ gibt es jedoch Unterschiede: Die Lernenden würden mehr erwarten, dass das Lob in der Lehrersprache ehrlich ausgedrückt wird (s. „Ehrlichkeit“ mit einem Durchschnittswert 4,8 auf der *Abbildung 80* und mit einem Durchschnittswert 4,2 auf der *Abbildung 81*) bzw. dass sie für eine tatsächliche Leistung gelobt werden (s. „Zusammenhang mit der Leistung“ mit einem Durchschnittswert 4,4 auf der *Abbildung 80* und mit einem Durchschnittswert 3 auf der *Abbildung 81*).

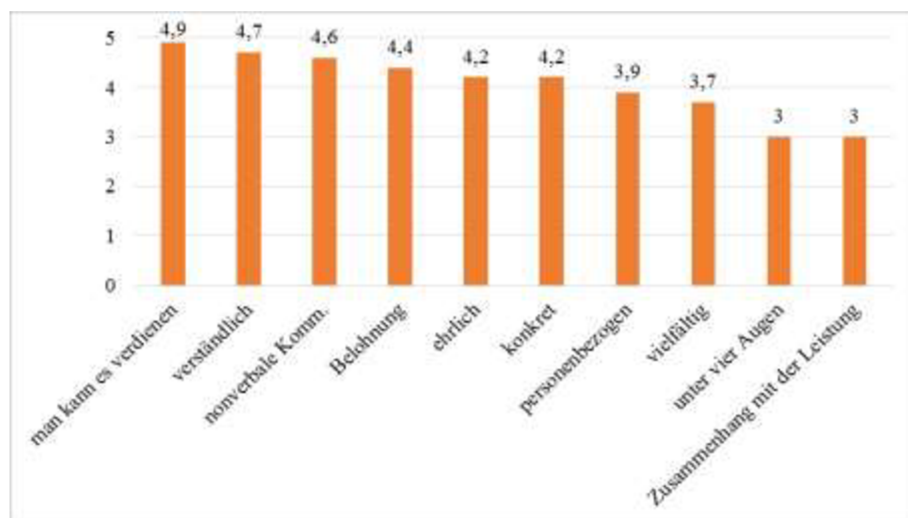


Abbildung 81: Bewertung der Realisierung von Lob in der Lehrersprache der Versuchsperson „B“ aus der Perspektive der Lernenden

Im zweiten Teil des Fragebogens sollten die Lernenden die offene Frage beantworten, wie die Kritik ihrer DaF-Lehrerin auf sie wirkt. Von der *Abbildung 82* wird ersichtlich⁴⁴, dass Kritik bei fünf Lernenden eine motiverende Wirkung hat. Drei Lernende interessieren sich nicht für die Kritik der Lehrperson. Insgesamt vier weitere Lernende denken, dass Kritik ein Zeichen für Entwicklungsbedarf darstellt oder Anregungen zum Nachdenken liefern kann.

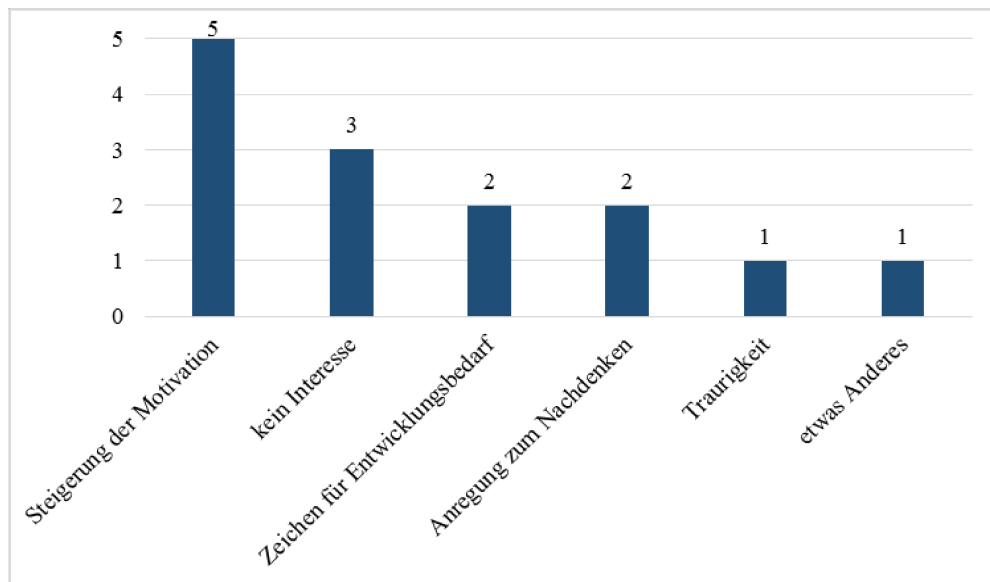


Abbildung 82: Wirkung von Kritik auf die Lernenden der Versuchsperson „B“ I

Bei einer geschlossenen Frage sollten die Lernenden ankreuzen, welche Wirkung(en) von Kritik sie erfahren. Auch in diesem Fall lässt sich vom Diagramm ablesen (s. *Abbildung 83*), dass die Kritik von Versuchsperson „B“ eine motivierende Wirkung auf die Lernenden ausübt. Zwei weitere Items wurden noch häufig angekreuzt: Acht Personen in der Gruppe denken, dass der Ausdruck von Kritik ein Zeichen dafür ist, dass sich die Lehrperson mit ihnen beschäftigt. Wieder acht Personen gaben an, dass die Kritik sie zur Veränderung ihres Verhaltens anregt.

⁴⁴ Die Angaben auf den *Abbildungen 82, 83, 84 und 85* zeigen, wie oft ein Item in der Frage angekreuzt wurde.

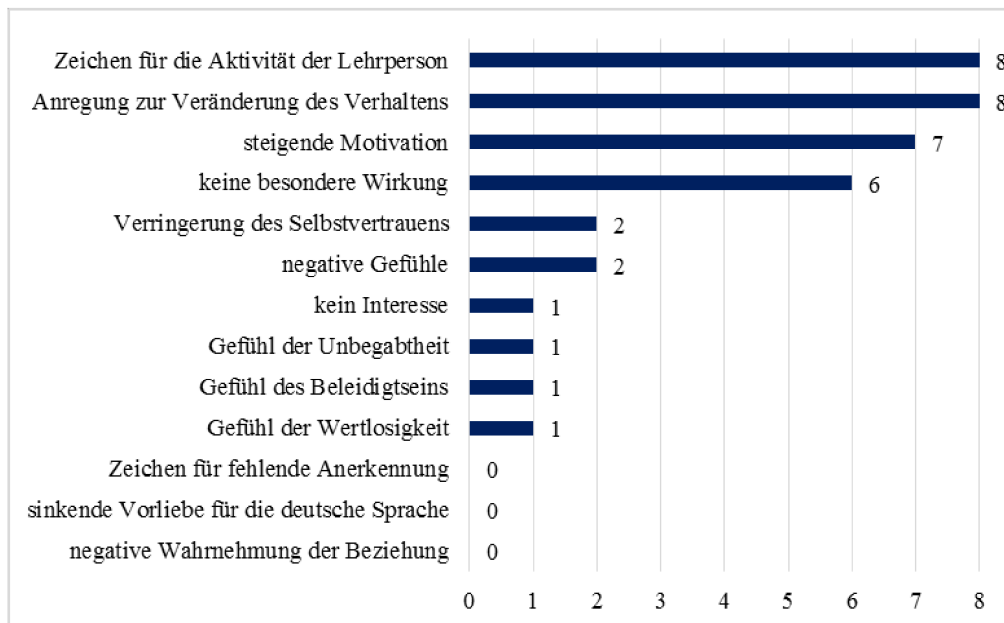


Abbildung 83: Wirkung von Kritik auf die Lernenden der Versuchsperson „B“ II

In Bezug auf die Auswirkungen vom Lob kann eindeutig festgestellt werden, dass das Lob der Probandin „B“ die Lernenden motiviert (s. *Abbildung 84*). Drei Lernende gaben als Antwort an, dass das Lob bei ihnen ein gutes Gefühl hervorruft.

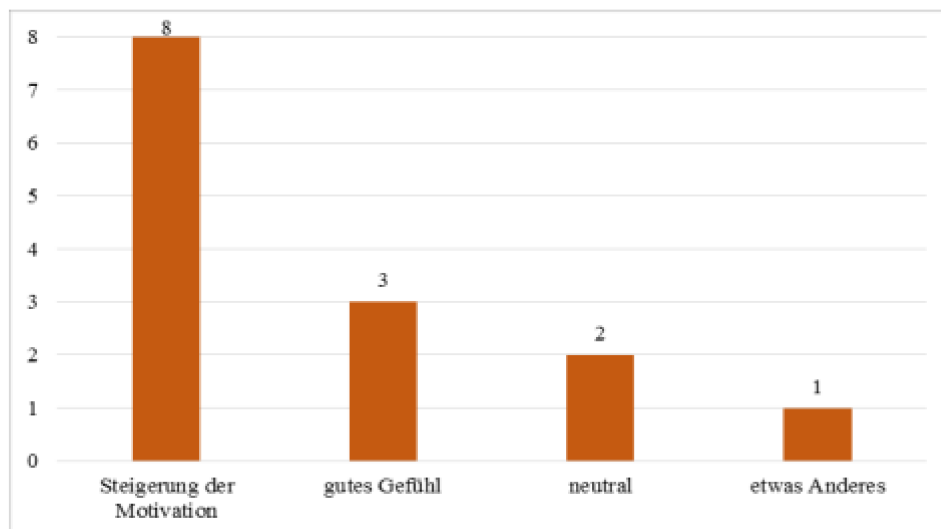


Abbildung 84: Wirkung von Lob auf die Lernenden der Versuchsperson „B“ I

Die Ergebnisse der geschlossenen Frage bestätigten die Erkenntnisse aus der offenen Frage (s. *Abbildung 85*). Über die Steigerung der Motivation hinaus soll noch angemerkt werden, dass die Mehrheit der Gruppe das Lob als ein Zeichen für die Anerkennung betrachtet. Bei der Hälfte der Gruppe führt das Lob zu einer guten Laune oder löst das Gefühl der Begabtheit aus. Je sechs Lernende wählten das Item, dass Lob ihr Selbstvertrauen erhöht, zum steigenden Interesse für die deutsche Sprache führt, in einer positiven Wahrnehmung der Beziehung mit

der Lehrerin resultiert oder ein Zeichen dafür ist, dass sich die Lehrperson mit den Lernenden beschäftigt.

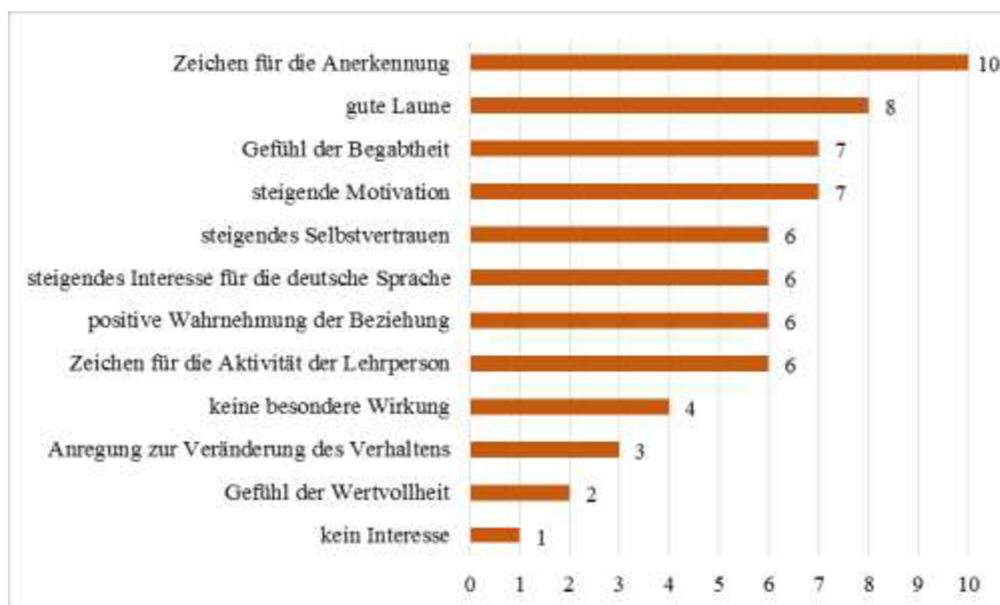


Abbildung 85: Wirkung von Lob auf die Lernenden der Versuchsperson „B“ II

8.14.2 Fallanalyse 3

8.14.2.1 Kontext

Die Hintergrunddaten der Versuchsperson „C“ und der Gruppe lassen sich folgenderweise zusammenfassen (s. *Abbildung 86*).

Hintergrunddaten der Versuchsperson „C“	
Geschlecht:	männlich
Alter:	28 Jahre
Unterrichtspraxis:	5 Jahre
Kontext des DaF-Lernens:	im Rahmen des ungarischen Bildungswesens
Ort und Dauer des Auslandsaufenthalts:	4 Monate in Wien (Erasmus-Programm)
Hintergrunddaten der Gruppe der Versuchsperson „C“	
Klasse:	10
Alter:	16 Jahre
Niveaustufe:	A2 (Deutsch als zweite Fremdsprache)
Beginn des DaF-Lernens:	vor 2 Jahren
Anzahl der Lernenden in der Gruppe:	15 Personen (7 Schülerinnen und 8 Schüler)

Abbildung 86:

Überblick über die Hintergrunddaten der Versuchsperson „C“ und ihrer Gruppe

Der Ablauf der ausgewählten Stunde lässt sich folgenderweise rekonstruieren:

Stundenentwurf

Termin der Aufzeichnung: 10. April 2017, Stunde 4

Themen der Stunde: Verkehr und Verkehrsmittel

Lehr- und Lernziele der Stunde: Leistungsmessung, Erweiterung, Systematisierung und Festigung des Wortschatzes zum Thema „Verkehr und Verkehrsmittel“

STUNDE 2						
Thema und Dauer der Unterrichtseinheit	Lehr- und Lernziele	Aktivität der Lehrperson	Aktivität der Lernenden	Sozialform	Material(ien)	Kommentar(e)
Einheit 1: Test 12 Min.	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsmessung • Datenerhebung über den Kenntnisstand der Lernenden 	Der Lehrer teilt die Tests aus und sammelt sie ein.	Die Lernenden schreiben den Test.	individuelle Arbeit	Test	Vor dem Test melden einige SchülerInnen, dass sie sich nicht vorbereitet haben. Andere bitten den Lehrer darum, den Test in einer anderen Stunde zu schreiben. Nach dem Test weist der Lehrer darauf hin, dass er auf einem Arbeitsblatt einen Fehler gemacht hat. Dieser wird von den Lernenden korrigiert.

<p>Einheit 2: Wettbewerb zum Thema „Verkehr“</p> <p>18 Min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung des Wortschatzes zum Thema „Verkehr“ 	<p>Der Lehrer verteilt jedem Schüler/jeder Schülerin ein Arbeitsblatt mit einer Wortschatzliste zum Thema „Verkehr“.</p> <p>Dann teilt er die ganze Gruppe in drei kleinere Gruppen ein.</p> <p>Er sagt Wörter auf Ungarisch.</p>	<p>Die Lernenden sollen sich melden und die deutsche Entsprechung der Wörter auf dem Blatt finden. Die schnellste Person kann die Lösung sagen.</p> <p>Dabei können die einzelnen Gruppen Punkte sammeln.</p>	<p>Plenumarbeit</p>	<p>Arbeitsblatt, Tafel, Kreide</p>	
<p>Einheit 3: Wortschatzarbeit zum Thema „Verkehr und Verkehrsmittel“</p> <p>15 Min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Systematisierung und Festigung des Wortschatzes zum Thema „Verkehr“ 	<p>Der Lehrer gibt Instruktionen.</p> <p>Der Lehrer ruft Lernende auf und gibt Rückmeldungen.</p> <p>Am Ende gibt der Lehrer die Hausaufgabe bekannt.</p>	<p>Die Lernenden sollen die Wörter verschiedenen Verkehrsmitteln zuordnen.</p> <p>Die Lernenden sagen die Lösungen.</p> <p>Die Lernenden schreiben die Hausaufgabe auf.</p>	<p>individuelle Arbeit</p> <p>Plenumarbeit</p>	<p>Arbeitsblatt</p>	

8.14.2.2 Analyse der Unterrichtssequenzen

UNTERRICHTSSEQUENZ 15

Termin der Videoaufzeichnung:

10. April 2017, Stunde 4

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

00:55-01:44 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 4, Unterrichtseinheit 1)

Beschreibung der Situation: Am Anfang der Stunde wird ein Test geschrieben. Bevor der Test ausgeteilt wird, melden einige SchülerInnen in der Gruppe, dass sie sich nicht vorbereitet haben und keinen Test schreiben möchten. Wieder andere bitten den Lehrer darum, den Test in der nächsten Stunde zu schreiben. Der Lehrer reagiert auf diese Meldungen zweimal.

Transkript:

- 1 S1 (eine Schülerin): ha már ilyen sokan jelentenek akkor nem lehet
2 hogy ^elhalasztjuk
3 L: mi az hogy sokan ketten jelentenek
4 S2 (eine Schülerin): de ha mindenki jelentene az elég sok
5 L: mindenki jelentene mer nem tanult 'senki `se
6 (.) ezek ^szerint
7 S3 (ein Schüler): tanár úr nem írhatjuk szünet utáni első ^órán
8 S4 (ein Schüler): tanár úr még van ^jelentésem
9 (Einige SchülerInnen lachen.)
10 L: jó hogy megkérdezted Máté (.) azóta nem lett.
11 (Der Lehrer lächelt.)
12 S5 (eine Schülerin): tanár úr én is hiányoztam
13 L (zur S5): jó akkor írd rá a dolgozatra (0.3)
14 (zur Gruppe) na. és ő nem értem hogy ő mi ez az alkupoz
15 mert nem vagytok alkupozícióba az a helyzet.
16 AKKOR lennétek alkupozícióba, hogyha a
17 MÚLTkori dolgozat, amit sajnos nem tudtam
18 végig kijavítani de már kétharmadát
19 kijavítottam az jól sikerült volna. de nem
20 sikerült jól. tehát most ez egy javítási
21 lehetőség.

Die Stunde geht mit dem schriftlichen Test weiter.

Da während dieser Unterrichtssequenz auf Ungarisch gesprochen wurde, wurde die obige Transkription ins Deutsche übersetzt:

1 S1 (eine Schülerin): wenn sich so viele melden, können wir den test
2 vielleicht verschieben
3 L: nicht viele, nur zwei haben sich gemeldet
4 S2 (eine Schülerin): aber wenn sich alle melden, dann ist es
5 ziemlich viel
6 L: alle wollen sich melden, weil also niemand
7 gelernt hat
8 S3 (ein Schüler): herr lehrer, können wir den test in der ersten
9 stunde nach den ferien schreiben
10 S4 (ein Schüler): herr lehrer kann ich noch melden, dass ich
11 mich nicht vorbereitet habe
12 (Einige SchülerInnen lachen.)
13 L: gut, dass du dies sagst, Máté (.) nein. (Der
14 Lehrer lächelt.)
15 S5 (eine Schülerin): herr lehrer ich habe auch gefehlt
16 L (zur S5): gut, dann schreib das auf den test (0.3)
17 (zur Gruppe) na. und öh ich verstehe nicht öh ihr seid nicht
18 in einer position, dass ihr feilschen könntet.
19 erst DANN wäret ihr in einer solchen position,
20 wenn der LETZTE test, den ich leider noch nicht
21 fertig korrigieren konnte, aber zwei drittel
22 davon habe ich schon korrigiert, gut gelungen
23 wäre. er ist jedoch nicht gut gelungen. dieser
24 test ist also eine möglichkeit zur
25 verbesserung.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 15:

Nachdem mehrere SchülerInnen gemeldet hatten, dass sie den Test nicht schreiben möchten, nahm der Lehrer die fehlende Vorbereitung der Lernenden wahr. Diesbezüglich vermutet er, dass sich niemand auf den Test vorbereitete (s. Zeilen 5-6, in der deutschen Transkription Zeilen 6-7). Nachher äußerten sich weitere SchülerInnen: Der eine Schüler (S 3) fragt den Lehrer, ob es möglich wäre, den Test in der ersten Stunde nach den Ferien zu schreiben (s. Zeile 7, in der deutschen Transkription Zeilen 8-9). Diesbezüglich gibt der Lehrer keine Antwort. Ein anderer Schüler (S 4) fragt, ob er noch die Möglichkeit hat, zu melden, dass er den Test nicht schreiben möchte (s. Zeile 8, in der deutschen Transkription Zeilen 10-11).⁴⁵ Hierfür gibt der Lehrer eine verneinende Antwort (s. Zeile 10, in der deutschen Transkription Zeile 13). Eine andere Schülerin (S 5) meldet, dass sie in der letzten Stunde abwesend war (s. Zeile 12, in der deutschen Transkription Zeile 15). Der Lehrer fordert die Schülerin auf, dies auf den Test zu schreiben (s. Zeile 13, in der deutschen Transkription Zeile 16).

⁴⁵ Jeder Schüler / Jede Schülerin der Gruppe hat die Möglichkeit, während des Schuljahres einige Male zu melden, dass er / sie sich nicht auf die Stunde vorbereitet hat.

Wie daraus ersichtlich ist, ging dem Ausdruck von Kritik die Realisierung vielfältiger Sprechhandlungen seitens der Lernenden voran. Dabei erkennt der Lehrer eindeutig, dass sich die Lernenden auf den Test nicht vorbereiteten. In Bezug auf die Ankündigungen der Lernenden drückt er zuerst sein Unverständnis aus (s. Zeile 14, in der deutschen Transkription Zeile 17). Nachher sagt er, dass die Bitte der Gruppe erst dann berechtigt wäre, wenn die letzten Tests gut gelungen wären (s. Zeilen 16-20, in der deutschen Transkription Zeilen 19-23). Hierfür wird Kritik in Bezug auf die Ergebnisse der Tests zum Ausdruck gebracht. Die Unterrichtssequenz wird damit abgeschlossen, dass der Lehrer ankündigt, dass dieser Test eine Möglichkeit zur Verbesserung ist (s. Zeilen 20-21, in der deutschen Transkription 23-25).

Das Handlungsmuster zur obigen Unterrichtssequenz lässt sich folgenderweise rekonstruieren:

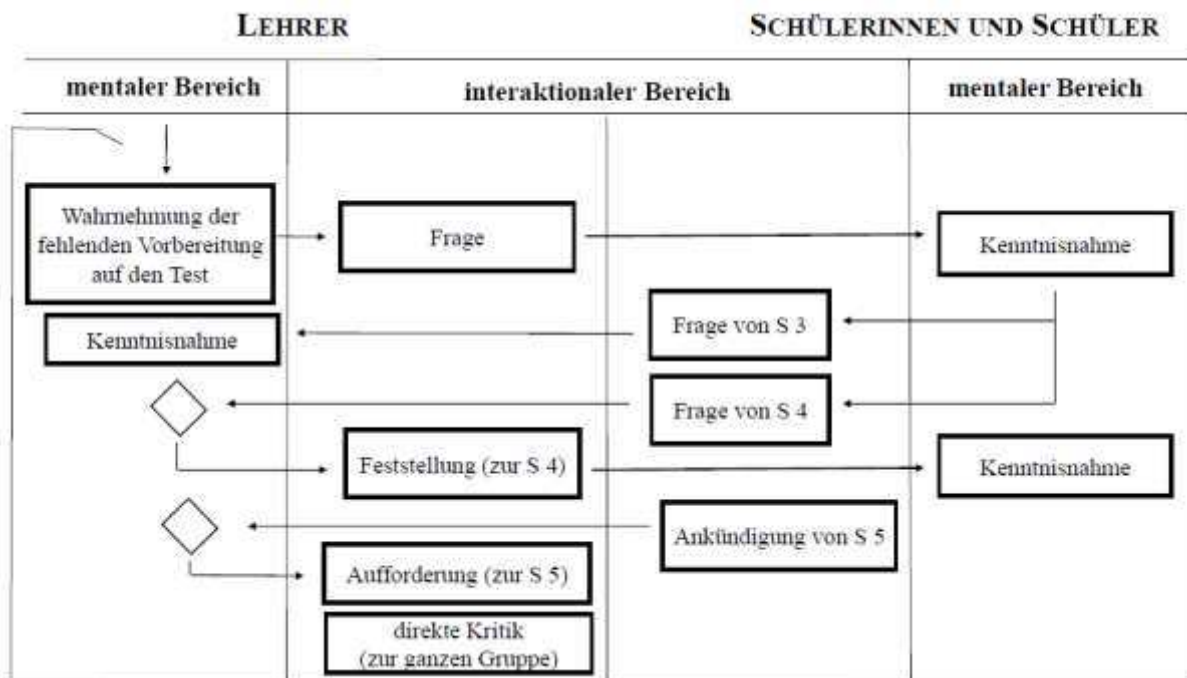


Abbildung 87: Handlungsmuster *Kritik* zur Unterrichtssequenz 15 von Versuchsperson „C“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 15:

Um die gesichtsbedrohende Wirkung der direkten Kritik im Vorfeld zu reduzieren, wird der Ausdruck von Kritik mit Vorlaufelementen vorbereitet (z. B. „na“ am Anfang der Äußerung und Verzögerungssignale wie „öh“, s. Zeile 14). Ferner drückt der Lehrer sein Unverständnis in Bezug auf die fehlende Bereitschaft zum schriftlichen Test aus (s. Zeile 14-15, in der deutschen Transkription Zeile 17). Nachher wird direkte Kritik zum Ausdruck gebracht: Der Lehrer sagt, dass die Lernenden nicht in einer Position sind, dass sie „feilschen“ könnten (s.

Zeile 15, in der deutschen Transkription Zeilen 17-18). Hierfür wird Kritik on record ausgedrückt (Strategie 1.1, „Non-minimization of face-threat“). Dieser kritisierenden Äußerung folgt ein bestätigendes Element („az a helyzet“, Dt. „das ist die Situation“), wodurch die direkte Kritik interaktiv eingebettet wird (s. Zeile 15).

Die Begründung dafür, warum die Verschiebung des Tests keine berechtigte Bitte ist, lässt sich wiederum als ein Versuch zur Reduzierung der potenziellen Gesichtsbedrohung betrachten (s. Zeilen 16-19, in der deutschen Transkription Zeilen 19-23). Dabei werden Konjunktiv II-Formen eingesetzt. Nachher drückt der Lehrer wieder direkte Kritik aus, die sich auf die nicht gut gelungenen Tests bezieht (s. Zeilen 19-20, in der deutschen Transkription Zeile 23). Dabei wird wieder on record vorgegangen (Strategie 1.1, „Non-minimization of face-threat“). Am Ende der Unterrichtssequenz bezeichnet der Lehrer den Test als eine Möglichkeit zur Verbesserung des Ergebnisses des letzten Tests (s. Zeilen 20-21, in der deutschen Transkription Zeilen 23-25). Hinter dieser Aussage können zwei positive Höflichkeitsstrategien entdeckt werden: Einerseits die Strategie „Offer, promise!“ (Strategie 2.2.2, s. *Abbildung 20*), weil der Lehrer den Test als ein Angebot betrachtet, andererseits die Strategie „Be optimistic!“ (Strategie 2.2.3, s. *Abbildung 20*), weil der Lehrer anscheinend davon ausgeht, dass die Ergebnisse des neuen Tests besser werden als die Ergebnisse des letzten Tests.

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> ● Bezeichnung des Verhaltens der Lernenden mit dem Verb „feilschen“ ● Einsatz von Konjunktiv II ● Bezeichnung des Tests als eine „Möglichkeit zur Verbesserung“ 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vorlaufelemente (z. B. „na“, Verzögerungssignale wie „öh“, Ausdruck des Unverständnisses) ● Selbstbestätigung („az a helyzet“) ● Begründung dafür, warum die Verschiebung des Tests nicht berechtigt ist ● direkte Kritik in Bezug auf die Tests ● Angebot: Test als Möglichkeit zur Verbesserung 	<ul style="list-style-type: none"> ● on record Strategie beim Ausdruck direkter Kritik (Strategie 1.1: „Non-minimization of face-threat“) ● positive Höflichkeitsstrategien: „Offer, promise!“ (Strategie 2.2.2) „Be optimistic!“ (Strategie 2.2.3)

Abbildung 88: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 15

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Als sich die Versuchsperson die Videoaufzeichnung anschaute, hielt sie sie dreiundzwanzig Mal an. Die Aufzeichnung wurde auch bei dieser Unterrichtssequenz angehalten (s. 8.17 im Anhang, Äußerung (1)). Der Interpretation des Probanden nach wollten die Lernenden in dieser Situation erfahren, wo seine Grenzen liegen. Er sagte auch, dass er sich in dem Moment freute, dass die Lernenden den Test akzeptierten. Ferner fügte er hinzu, dass solche Situationen in den ersten Jahren seines beruflichen Werdegangs noch häufiger vorkamen. Jetzt sind sie jedoch seltener.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Der obigen Unterrichtssequenz wurden im Rahmen der transkriptionsbasierten Befragung I die Sprechhandlungen der Ermahnung, der Kritik und der Warnung zugeordnet. Als der Proband begründen sollte, warum er hier die Sprechhandlung des Kritisierens relevant fand, bezeichnete er seine Äußerungen als „harte Kritik“. Er wollte den Lernenden eindeutig zu wissen geben, dass die Bitte in Bezug auf die Verschiebung des Tests nicht berechtigt ist. Da die Lernenden daran gewöhnt sind, dass sie zweimal pro Woche einen Test schreiben, wunderte er sich über die Bitte der Lernenden.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Auf der Skala der sprachlichen Angemessenheit bewertete die Versuchsperson ihre Äußerungen mit einer „Fünf“. Er fügte hinzu, dass er in der Stunde ein bisschen unsicher war, aber die Äußerungen erreichten ihre Zielsetzung, weil die Lernenden den Test geschrieben haben.

Analyse aus der Perspektive der Lernenden:

Diese Unterrichtssequenz wurde im Rahmen der videobasierten schriftlichen Befragung von den Lernenden angeschaut (für die Transkription der Unterrichtssequenz und die dazu formulierten Fragen s. 8.10 im Anhang). An der Befragung nahmen vierzehn Lernende teil.

Aus der obigen Unterrichtssequenz wurden den Lernenden die Zeilen 14-21 (in der deutschen Transkription Zeilen 17-25) vorgelegt. Am meisten wurde die Sprechhandlung des Kritisierens angekreuzt (neun Lernende). Sechs Lernende fanden die Disziplinierung relevant. Vier Lernende ordneten den Äußerungen die Sprechhandlung der Bewertung, und drei Lernende die der Erklärung zu.

In Bezug auf die Wirkung der Äußerungen des Lehrers notierten acht Lernende, dass sie sich über den Test nicht freuten bzw. enttäuscht waren. Zwei von ihnen fügten jedoch hinzu, dass die Entscheidung des Lehrers gerecht war. Zwei Lernende schrieben, dass sie die Entscheidung nicht störte. Eine Person legte dar, dass dies ein un erfolgreicher Versuch der Gruppe war; sie gab zu, dass die Gruppe genau wusste, dass in der Stunde ein Test geschrieben werden soll. Eine Person schrieb, dass sie motiviert war; sie wollte beim Test gute Ergebnisse erzielen.

In der dritten Aufgabe konnten die Lernenden die Unterrichtssequenz weiter kommentieren. Diesbezüglich waren die Antworten vielfältig. Vier Lernende notierten, dass sie die Entscheidung des Lehrers ungerecht fanden. Eine Person hob auch hervor, dass die Handlung des Lehrers effizienter gewesen wäre, wenn er alle Tests korrigiert hätte. Drei Lernende schrieben, dass die Vorgehensweise des Lehrers gerecht war und dass sie sich schämten. Zwei Personen konnten die Entscheidung des Lehrers akzeptieren, und wieder zwei Lernende notierten, dass es nicht so gut war, zu hören, dass der letzte Test nicht gut gelungen ist. Eine Person schrieb, dass sie sich von dieser Angelegenheit nicht betroffen fühlte. Eine andere Person fasste die Äußerungen des Lehrers als eine Klärung der Frage auf, wer in der Hierarchie oben steht.

In Bezug auf die sprachliche Höflichkeit bewerteten je sechs Personen die Äußerungen des Lehrers mit einer „Vier“ und einer „Drei“. Je eine Person gab den Wert „Fünf“ und „Eins“ an. Hierfür lässt sich vermuten, dass die Lernenden die Äußerungen einer Lehrperson, die die Bitte der Lernenden nicht berücksichtigt und weniger nachsichtig ist, als weniger höflich einstufen.

UNTERRICHTSSEQUENZ 16

Termin der Videoaufzeichnung:

10. April 2017, Stunde 4

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

11:31-11:42 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 4, Unterrichtseinheit 1)

Beschreibung der Situation: Nach dem Test weist der Lehrer darauf hin, dass er auf einem Arbeitsblatt, das er bereits früher austeilte, einen Fehler gemacht hat. Er bittet die Lernenden darum, diesen Fehler zu korrigieren. Danach lobt er die Schülerinnen für eine Übung, die sie in der Sportstunde auf dem Schulhof gemacht haben.

Transkript:

1 L: nem olyan nagy hiba egyébként, nem olyan nagy hiba tehát ha
2 valaki elrontja nem baj. jó. nagyon szép volt a buzogány
3 gyakorlatotok az udvaron amikor dolgozatot írtam
4 történelemből akkor gyönyörködtem bennetek
5 (Die Lernenden lächeln.)

Die Stunde geht mit Wortschatzarbeit weiter.

Da diese Äußerung auf Ungarisch realisiert wurde, wurde sie ins Deutsche übersetzt:

1 L: das ist kein großer fehler übrigens, das ist kein großer
2 fehler. gut. eure keulenübung auf dem schulhof war sehr schön,
3 als ich einen test in Geschichte schreiben ließ, habe ich mich
4 daran sehr erfreut (Die Lernenden lächeln.)

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 16:

Nachdem der Lehrer die Lernenden darum bat, den Fehler auf dem Arbeitsblatt zu korrigieren, lobte er die Schülerinnen der Gruppe. Das Lob bezog sich nicht auf die Leistung im Fach Deutsch als Fremdsprache, sondern auf die hervorragende Leistung der Schülerinnen im Sport (auf ihre Keulenübung auf dem Schulhof) (s. in beiden Transkriptionen Zeilen 2-3). Im ersten Schritt realisierte der Proband ein direktes Lob, nachher sprach er über seine Gefühle, was sich als ein indirektes Lob deuten lässt („gyönyörködtem bennetek“ (Dt. „habe ich mich daran sehr erfreut“), s. in beiden Transkriptionen Zeilen 3-4). Daraufhin lächelten die Schülerinnen. Das Handlungsmuster zu dieser Unterrichtssequenz lässt sich folgenderweise darstellen:

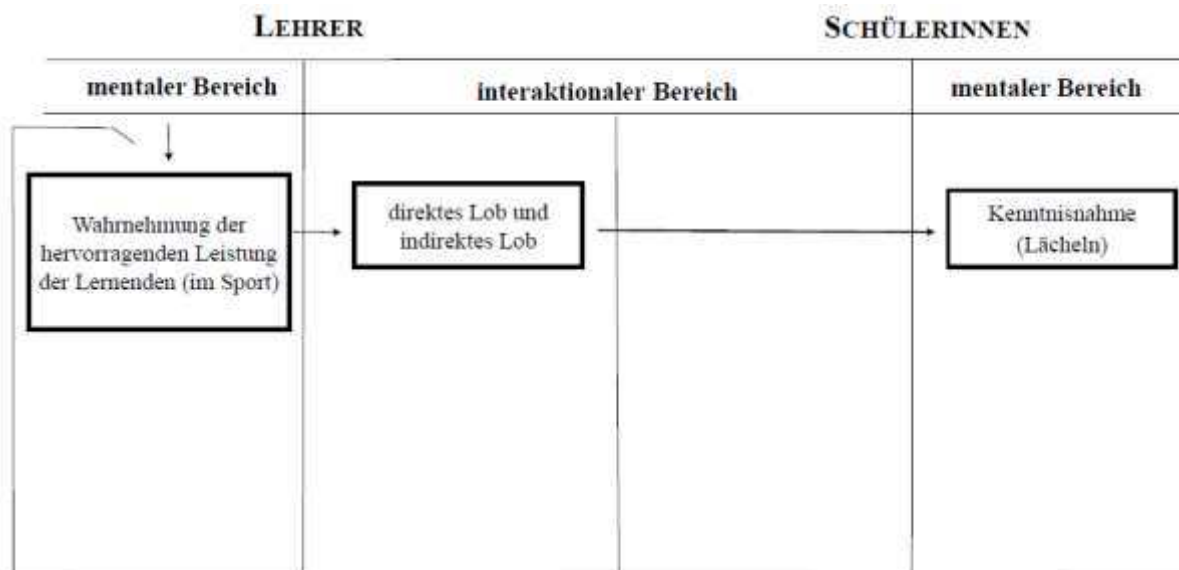


Abbildung 89: Handlungsmuster *Lob* zur Unterrichtssequenz 16 von Versuchsperson „C“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 16:

Das direkte Lob wurde mittels eines Wertungsausdrucks („szép“, Dt. „schön“, s. in beiden Transkriptionen Zeile 2) und seiner Intensivierung („nagyon“, Dt. „sehr“) ausgedrückt. Nachher sprach der Proband über seine Gefühle, wobei er seine Freude zum Ausdruck brachte („gyönyörködtem bennetek“, Dt. „habe ich mich daran sehr erfreut“, s. in beiden Transkriptionen Zeilen 3-4). Auf strategischer Ebene wurde hier die positive Höflichkeitsstrategie „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1, s. *Abbildung 20*) angewandt, indem den Schülerinnen Wertschätzung und Anerkennung geschenkt wurden.

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Wertungsausdruck (z. B. „nagyon szép“) • Intensivierung mit dem Adverb „sehr“ • Ausdruck von Freude („gyönyörködtem“, Dt. „ich habe mich sehr erfreut“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Realisierung eines direkten und eines indirekten Lobs (positive Bewertung der Leistung der Lernenden und Ausdruck von Freude) 	<ul style="list-style-type: none"> • positive Höflichkeitsstrategie: „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (2.3.1)

Abbildung 90: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 16

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:⁴⁶

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Während des lauten Erinnerns wurde die Videoaufzeichnung an dieser Stelle angehalten. Der Proband fügte hinzu, dass er den Lernenden etwas Positives sagen wollte. Dies führte zur Realisierung dieser lobenden Äußerung (s. 8.17 im Anhang, Äußerung (3)).

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Dieser Unterrichtssequenz wurden die Sprechhandlungen der Ermutigung und des Lobens zugeordnet. Der Proband fügte auch hinzu, dass er das Lob ernst meinte. Er wollte die Gruppe aus dem Grund loben, weil er früher Kritik wegen der fehlenden Vorbereitung auf den Test ausdrückte. In diesem Sinne lässt sich diese lobende Äußerung als ein Versuch zur Abmilderung der gesichtsbedrohenden Wirkung der früheren Kritik deuten.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Die Versuchsperson bewertete ihre Äußerung mit einer „Fünf“. Er geht davon aus, dass die Lernenden immer gelobt werden sollen, wenn es möglich ist. Seiner Ansicht nach ist es wichtig, bewusst darauf zu achten, dass die Lernenden häufig gelobt werden.

Analyse aus der Perspektive der Lernenden:

Diese Unterrichtssequenz wurde im Rahmen der videobasierten schriftlichen Befragung von den Lernenden angeschaut (für die Transkription der Unterrichtssequenz und die dazu formulierten Fragen s. 8.10 im Anhang).

Der Äußerung des Lehrers wurde hauptsächlich die Sprechhandlung des Lobens zugeordnet (vierzehn Lernende). Außerdem wurde auch die Sprechhandlung der Bewertung relevant gefunden (drei Lernende).

In Bezug auf die Wirkung des Lobs schrieben sieben Lernende, dass sie sich darüber freuten. Zwei weitere Personen notierten, dass der Ausdruck des Lobs eine nette und schöne Geste seitens der Lehrperson war. Vier Lernende waren nicht betroffen, weil sie diese Übung in der Sportstunde nicht gemacht haben.

⁴⁶ Es ist auffallend, dass die lobenden Äußerungen in den Unterrichtssequenzen 15 und 16 auf Ungarisch realisiert wurden. Im Rahmen des lauten Erinnerns und der transkriptionsbasierten Befragungen wurde dies von dem Probanden nicht kommentiert. Erst im vierten Schritt der mündlichen Befragung (Interview) berichtete der Proband darüber, dass es ihm nicht immer gelingt, in der Stunde auf Deutsch zu sprechen (s. dazu *Abbildung 95, a)* und die Transkription des Interviews, 8.18 im Anhang).

Die Antworten auf die dritte Frage führten zu ähnlichen Ergebnissen: Elf Lernende bestätigten, dass das Lob einen positiven Einfluss hatte. Eine Person hob hervor, dass es wichtig ist, dass die Lehrperson die Lernenden auch für solche Leistungen lobt, die nicht in der Deutschstunde erbracht werden. Zwei Lernende meinten, dass solche lobende Äußerungen notwendig sind; sie können nämlich zu einem positiven Arbeitsklima beitragen. Eine Person hob hervor, dass sie die Äußerung des Lehrers besonders höflich fand.

Bezüglich der sprachlichen Höflichkeit bewertete die überwiegende Mehrheit der Lernenden (zehn Personen) die Äußerung mit einer „Fünf“ und somit als sprachlich höflich.

UNTERRICHTSSEQUENZ 17

Termin der Videoaufzeichnung:

10. April 2017, Stunde 4

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

17:07-17:29 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 4, Unterrichtseinheit 2)

Beschreibung der Situation: In der Stunde findet ein Wortschatzwettbewerb statt. Die Lernenden arbeiten in Gruppen. Der Lehrer sagt Ausdrücke im Themenbereich „Verkehr“ auf Ungarisch. Die Gruppen sollen so schnell wie möglich die deutsche Entsprechung finden. Die schnellste Gruppe bekommt für die richtige Antwort einen Punkt. Der eine Schüler sagt die richtige Lösung für den Ausdruck „hosszú várakozási idő“. Der Lehrer reagiert darauf.

Transkript:

- 1 L: wie sagen wir das auf deutsch, (0.2) hosszú várakozási idő
- 2 S (Máté): lange wartezeiten
- 3 L: ó sehr gut Máté, wo ist es?
- 4 S (Máté): nachteile drei
- 5 L: drei dritter nachteil lange wartezeiten (0.3)
- 6 hosszú várakozási idők

Die Stunde geht mit dem Wettbewerb weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 17:

Das direkte Lob des Lehrers wurde durch die richtige Antwort des Schülers ausgelöst (s. Zeile 3), der die deutsche Entsprechung des Ausdrucks „hosszú várakozási idő“ richtig benannt hat. Ein Zeichen der Bewunderung am Anfang des Redebeitrags des Lehrers („ó“, s. Zeile 3) signalisiert, dass die Äußerung nicht als eine bestätigende Rückmeldung, sondern auch als ein Lob zu deuten ist. Der lobenden Äußerung folgte eine Frage in Bezug darauf, wo dieser Ausdruck auf dem Arbeitsblatt zu finden ist (s. Zeile 3). Die folgende Abbildung stellt das Handlungsmuster zu dieser Unterrichtssequenz dar:

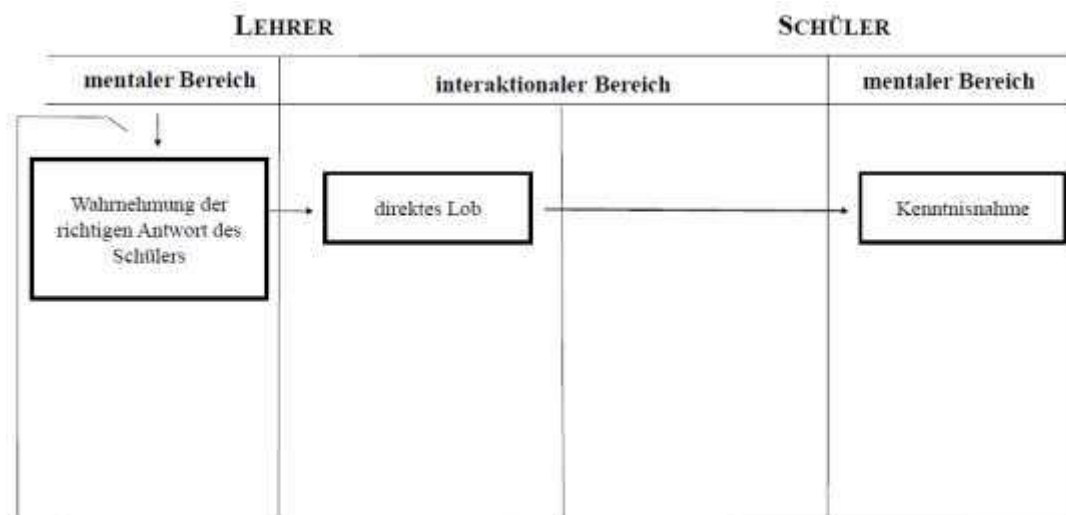


Abbildung 91: Handlungsmuster *Lob* zur Unterrichtssequenz 17 von Versuchsperson „C“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 17:

Der positiven Rückmeldung des Lehrers geht der Ausdruck der Bewunderung voran („ó“, s. Zeile 3). Nachher wird der Wertungsausdruck „gut“ eingesetzt, der mit dem Adverb „sehr“ intensiviert wird. Auf strategischer Ebene wird in dieser Sequenz die positive Höflichkeitsstrategie „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (Strategie 2.3.1, s. *Abbildung 20*) verwendet.

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck der Bewunderung („ó“) • Wertungsausdruck (z. B. „gut“) • Intensivierung mit dem Adverb „sehr“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Realisierung eines direkten Lobs • Realisierung einer Frage 	<ul style="list-style-type: none"> • positive Höflichkeitsstrategie: „Give gifts to H (goods, sympathy, understanding, cooperation)“ (2.3.1)

Abbildung 92: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 17

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Im Rahmen des lauten Erinnerns wurde diese Unterrichtssequenz nicht kommentiert.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Der obigen lobenden Äußerung wurden die Sprechhandlungen der Bestätigung und des Lobens zugeordnet. Der Proband fügte hinzu, dass der Grund für das Lob die richtige Antwort des Schülers war.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Der Proband bewertete seine Äußerung mit einer „Vier“. Er fügte hinzu, dass er das Lob differenzierter hätte ausdrücken müssen.

UNTERRICHTSSEQUENZ 18

Termin der Videoaufzeichnung:

10. April 2017, Stunde 4

Dauer der Sequenz in der Videoaufzeichnung:

29:57-30:04 Min. (s. den Entwurf zur Stunde 4, Unterrichtseinheit 3)

Beschreibung der Situation: Die Lernenden arbeiten individuell. Sie sollen die Vor- und Nachteile den einzelnen Verkehrsmitteln zuordnen. Der Lehrer geht hin und her im Klassenzimmer und fordert die Gruppe auf, schnell zu arbeiten. Dabei bemerkt er, dass eine Schülerin mit ihrer Mitschülerin plaudert. Er reagiert darauf.

Transkript:

- 1 **L** (zur Gruppe): bitte schnell arbeiten AUch die nachteile- (0.2)
- 2 (zu Martina): **Martina, bitte schNELL, ARbeiten.**
- 3 (Martina schaut vor sich hin, vermeidet den
- 4 Blickkontakt mit dem Lehrer und lächelt.)

Die Stunde geht mit der individuellen Arbeit weiter.

Analyse aus der Perspektive der Forscherin:

Handlungsmuster zur Unterrichtssequenz 18:

Der Lehrer bat die Gruppen um schnelle Mitarbeit. Als er die Unaufmerksamkeit einer Schülerin wahrnahm, forderte er sie auf, schnell zu arbeiten (s. Zeile 2). Die Schülerin nahm diese Aufforderung wahr. Ihre Verlegenheit zeigte sich darin, dass sie den Blickkontakt mit dem Lehrer vermied und vor sich hinschaute. Das Handlungsmuster lässt sich folgenderweise rekonstruieren:

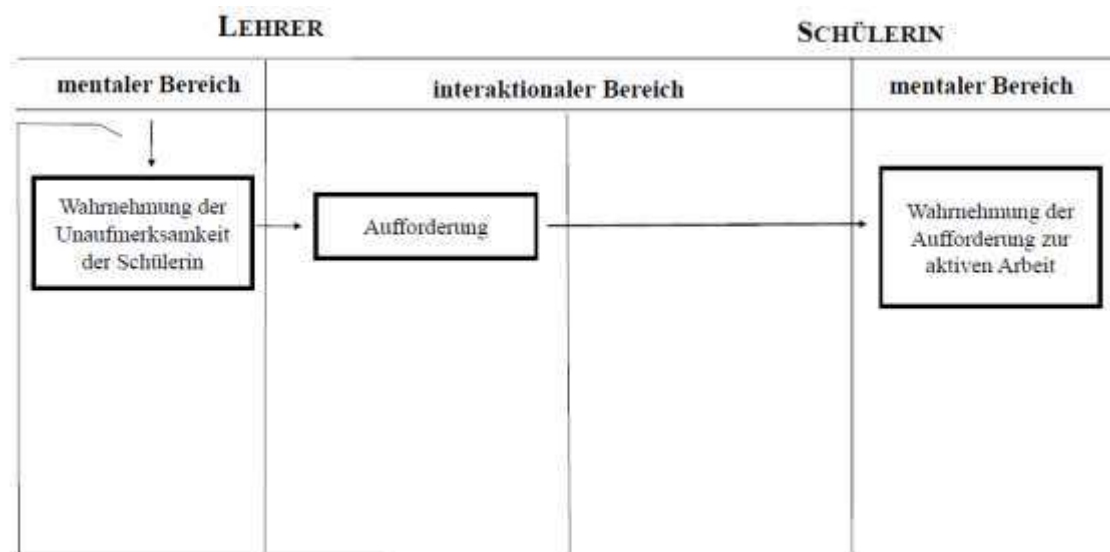


Abbildung 93: Handlungsmuster *Kritik* zur Unterrichtssequenz 18 von Versuchsperson „C“

Realisierung der sprachlichen Höflichkeit in Unterrichtssequenz 18:

Im ersten Schritt realisierte der Lehrer eine direkte Aufforderung an die ganze Gruppe (s. Zeile 1). Im zweiten Schritt forderte er eine konkrete Schülerin zur schnellen Arbeit auf (s. Zeile 2). Dabei ging der Lehrer on record vor (Strategie 1.1, „Non-minimization of face-threat“), d.h. er realisierte die Aufforderung im Einklang mit den Griceschen Maximen, denn er wollte seine Handlung effizient durchführen. In diesem Fall ist es dem Lehrer wichtig, dass er sein Ziel erreicht und die Aufmerksamkeit der Schülerin möglichst schnell auf die Arbeit gelenkt wird. Das gesichtsbedrohende Potenzial der Aufforderung wird auf der Formulierungsebene durch den Einsatz der Höflichkeitsformen „bitte“ reduziert. Die Lautstärke des Lehrers erhöhte sich nicht, sondern ein Akzent wurde auf das Adverb „schnell“ gelegt.

Die folgende Tabelle veranschaulicht die höflichkeitsrelevanten Elemente:

Formulierungsebene	Ebene der interaktiven Einbettung	strategische Ebene
<ul style="list-style-type: none">● direkte Aufforderung in Infinitivform● Einsatz der Höflichkeitsformel „bitte“● Akzent auf dem Adverb „schnell“	<ul style="list-style-type: none">● Realisierung einer Bitte an die ganze Gruppe● Anredeform● Realisierung einer direkten Aufforderung	on record Strategie (Strategie 1.1: „Non-minimization of face-threat“)

Abbildung 94: Überblick über die spezifischen Merkmale sprachlicher Höflichkeit in der Unterrichtssequenz 18

Analyse aus der Perspektive der Versuchsperson:

Ergebnisse des lauten Erinnerns:

Im Rahmen des lauten Erinnerns wurde die Videoaufzeichnung bei dieser Unterrichtssequenz angehalten. Der Proband fügte ironisch hinzu, dass es „eindeutig ist, sich sofort nach hinten zu drehen“ (s. 8.17 im Anhang, Äußerung (18)).

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung I:

Der Unterrichtssequenz wurde die Sprechhandlung der Warnung zugeordnet.

Ergebnisse der transkriptionsbasierten Befragung II:

Auf der Skala der sprachlichen Angemessenheit wurde die Äußerung mit einer „Fünf“ bewertet. Als Grund wurde benannt, dass die Äußerung ihr Ziel erreicht hat (Die Schülerin hat nachher aktiv gearbeitet.).

8.14.2.3 Analyse des Interviews

Die Kerngedanken des Interviews mit Versuchsperson „C“ werden in den *Abbildungen 95-98* dargestellt. Die originale Transkription ist im Anhang zu finden (s. 8.18).

Aufgrund der Kerngedanken lassen sich die folgenden Zusammenhänge beleuchten:

- Die Versuchsperson bewertet sich als ein höflicher Mensch. Bei der Reflexion der spezifischen Merkmale der eigenen Lehrersprache wird jedoch die sprachliche Höflichkeit nicht thematisiert. Dabei werden Aspekte wie Verständlichkeit, richtige Aussprache und die Gründe für den Einsatz der deutschen und der ungarischen Sprache hervorgehoben (s. a) in *Abbildung 95* und c) in *Abbildung 98*).
- Erscheinungsformen von sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache werden nicht genannt. In der eigenen Lehrersprache betrachtet er den Einsatz der Höflichkeitsformel “bitte” in Aufforderungen als ein Merkmal von sprachlicher Höflichkeit. Grundsätzlich sieht der Proband keine Unterschiede zwischen seinem Sprachgebrauch im Alltag und im Klassenzimmer (s. b) und c) in *Abbildung 98*).
- Der Ansicht des Probanden nach bedeutet die Realisierung von sprachlicher Höflichkeit in der Lehrersprache keine Schwierigkeit für ihn (s. c) in *Abbildung 98*).⁴⁷
- Bei der Reflexion der Merkmale der angemessenen Lehrersprache wird die sprachliche Höflichkeit nicht thematisiert. Es werden jedoch Merkmale genannt, die mit der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit eng zusammenhängen (z. B. Behandlung der Lernenden als PartnerInnen, Respekt gegenüber der Lernenden, sensibler Umgang mit den Schülerinnen usw.) (s. a) und c) in *Abbildung 95*).
- Der Beziehungsgestaltung mit den Lernenden wird eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Dabei wird die Rolle von sprachlicher Höflichkeit nicht bewusst reflektiert (s. d) in *Abbildung 95*).
- Bei der Reflexion der Aufgaben der Lehrenden bei der erfolgreichen Gestaltung der Beziehung der Lehrperson und der Lernenden sowie bei der Reflexion der Kriterien der

⁴⁷ Trotzdem wurden lobende und kritisierende Äußerungen auch in zwei Unterrichtssequenzen (s. die Sequenzen 15 und 16) auf Ungarisch realisiert.

erfolgreichen Kommunikation mit den Lernenden wird die Rolle der sprachlichen Höflichkeit nicht thematisiert. Bei der Auflistung wichtiger Prinzipien bei der Kommunikation mit den Lernenden werden mit der sprachlichen Höflichkeit verwandte Begriffe hervorgehoben (z. B. Behandlung der Lernenden als PartnerInnen, Respekt usw.) (s. c), d) und e) in *Abbildung 95*).

- Der Proband ist sich der Vorbildfunktion der Lehrperson bewusst. Er erkennt auch die Musterfunktion seiner Lehrersprache (s. e) in *Abbildung 95* und f) in *Abbildung 98*).

- Die Vorbildfunktion der Lehrperson in Bezug auf die Realisierung von sprachlicher Höflichkeit wird nicht erkannt (s. e) in *Abbildung 98*).

- In Bezug auf die Realisierung von Kritik wird die Rolle von Indirektheit thematisiert (z. B. Einsatz von Witzen) (s. a) und d) in *Abbildung 96*).

- Die Rolle von sprachlicher Höflichkeit beim Ausdruck von Kritik wird nicht reflektiert. Es wird auf die Rolle der Vermeidung von Beleidigung hingewiesen, die mit der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit eng zusammenhängt (s. d) in *Abbildung 96*).

- Spezifische Merkmale der eigenen Lehrersprache in Bezug auf den Ausdruck von Kritik und Lob werden bewusst reflektiert. Dabei werden auch vielfältige Auslöser für den Ausdruck von Kritik und Lob in der eigenen Lehrersprache genannt (s. a), c) und d) in *Abbildung 96*) und c) in *Abbildung 97*).

- Die Rolle von Lob wird mit einer guten LehrerIn-SchülerIn-Beziehung sowie der Motivierung und Anerkennung von Lernenden in Verbindung gebracht (s. a) und b) in *Abbildung 97*).

- Sprachliche Höflichkeit als wichtiges Prinzip bei der Realisierung von Kritik wird nicht reflektiert (s. d) in *Abbildung 98*).

- Es wird von den Lernenden erwartet, sich der Lehrperson gegenüber und untereinander sprachlich höflich zu verhalten (s. f) in *Abbildung 98*).

LEHRERSPRACHE UND KOMMUNIKATION MIT DEN LERNENDEN

<p>a) Spezifische Merkmale der eigenen Lehrersprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vermeidung von Geschrei • Verständlichkeit • richtige Aussprache • möglichst häufiger Einsatz der deutschen Sprache (dies gelingt nicht immer) • Einsatz der ungarischen Sprache (z. B. Witze, komplizierte Erklärungen, Bewertung von Tests) <p>Merkmale der angemessenen Lehrersprache:</p> <p>s. die Liste in der Spalte c)</p>	<p>b) Aspekte der Selbstreflexion nach einer Stunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wurden die Zielsetzungen erreicht? • Wie viele Aufgaben wurden gelöst? • War die Arbeit effektiv? • Wie war die Disziplin der Lernenden? • Inwieweit waren die Lernenden interessiert? • Welche Gefühle hatte ich? • Wie ist die Kommunikation mit den Lernenden abgelaufen? • Wie habe ich auf die Antworten und Assoziationen der Lernenden reagiert? Inwieweit waren die Reaktionen erfolgreich? 	<p>c) Wichtige Prinzipien bei der Kommunikation mit den Lernenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Natürlichkeit (dazu gehört auch die Du-Form, wenn er mit seinen Lernenden kommuniziert) • Behandlung der Lernenden als PartnerInnen • Respekt gegenüber der Lernenden • häufiges Lächeln (möglichst viel mit den Lernenden gemeinsam lachen) • sensibler Umgang mit den Lernenden, besonders mit den Schülerinnen 	<p>d) Rolle der Beziehungsgestaltung mit den Lernenden in der Unterrichtspraxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselrolle der Beziehungsgestaltung (LehrerInnenberuf als Berufung) <p>Aufgaben einer Lehrperson bei der erfolgreichen Gestaltung der Beziehung von Lehrenden und Lernenden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson soll selber als Vorbild fungieren. • pünktlicher Anfang der Stunde • rechtzeitige Korrektur von schriftlichen Tests • angemessene Vorbereitung auf die Stunden • Reflexion über die Lebenswelt der Lernenden 	<p>e) Schlüssel zur erfolgreichen Kommunikation mit den Lernenden:</p> <p>s. die Liste in Spalte d)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson als Vorbild • Reflexion über die Lebenswelt der Lernenden
--	--	---	---	--

AUSDRUCK VON KRITIK IN DER (EIGENEN) LEHRERSPRACHE

a) Assoziationen zum Begriff „Kritik in der Lehrersprache“:

- möglichst häufiger Einsatz von Witzen beim Ausdruck von Kritik (Witze wecken die Aufmerksamkeit.)
→ Die Lernenden sind auch dankbar für witzige Äußerungen.
- ernste Themen offen besprechen (entweder in der Stunde oder unter vier Augen)

b) Rolle des Ausdrucks von Kritik in der Lehrersprache:

- den Lernenden Anregungen zur Veränderung liefern
- Rückmeldung geben

c) Ausdruck von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

- Auslöser von Kritik:
Unaufmerksamkeit, fehlende Mitarbeit, mangelhafte Ergebnisse bei Tests

d) Prinzipien beim Ausdruck von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

- Kritik mittels witziger Äußerungen zum Ausdruck bringen
- Vermeidung von Beleidigung
- Kritik soll sich auf die Handlung und nicht auf die Person beziehen.
- Begründung liefern, warum das Verhalten des Lernenden nicht angemessen war (Fokus auf das gemeinsame Interesse)
- negative Konsequenzen schildern (z. B. Mit welchen Konsequenzen kann der Lernende rechnen, wenn er die Wörter nicht lernt?)
- nicht zu viel Kritik auf einmal

e) Prinzipien bei der sprachlichen Realisierung von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

- Ausdruck von „Ich-Botschaften“
- Vermeidung von Beleidigung und Vorurteilen
- s. weitere Prinzipien in Spalte d)

f) Schwierigkeiten bei der sprachlichen Realisierung von Kritik in der eigenen Lehrersprache:

- Er überlegt sich mehr, wenn er Kritik gegenüber einem Schüler/einer Schülerin ausdrücken soll, der/die eine führende Position in der Klasse einnimmt.
- Wenn die Situation nicht eindeutig ist, soll er sich mehr überlegen, wer genau Recht hat.

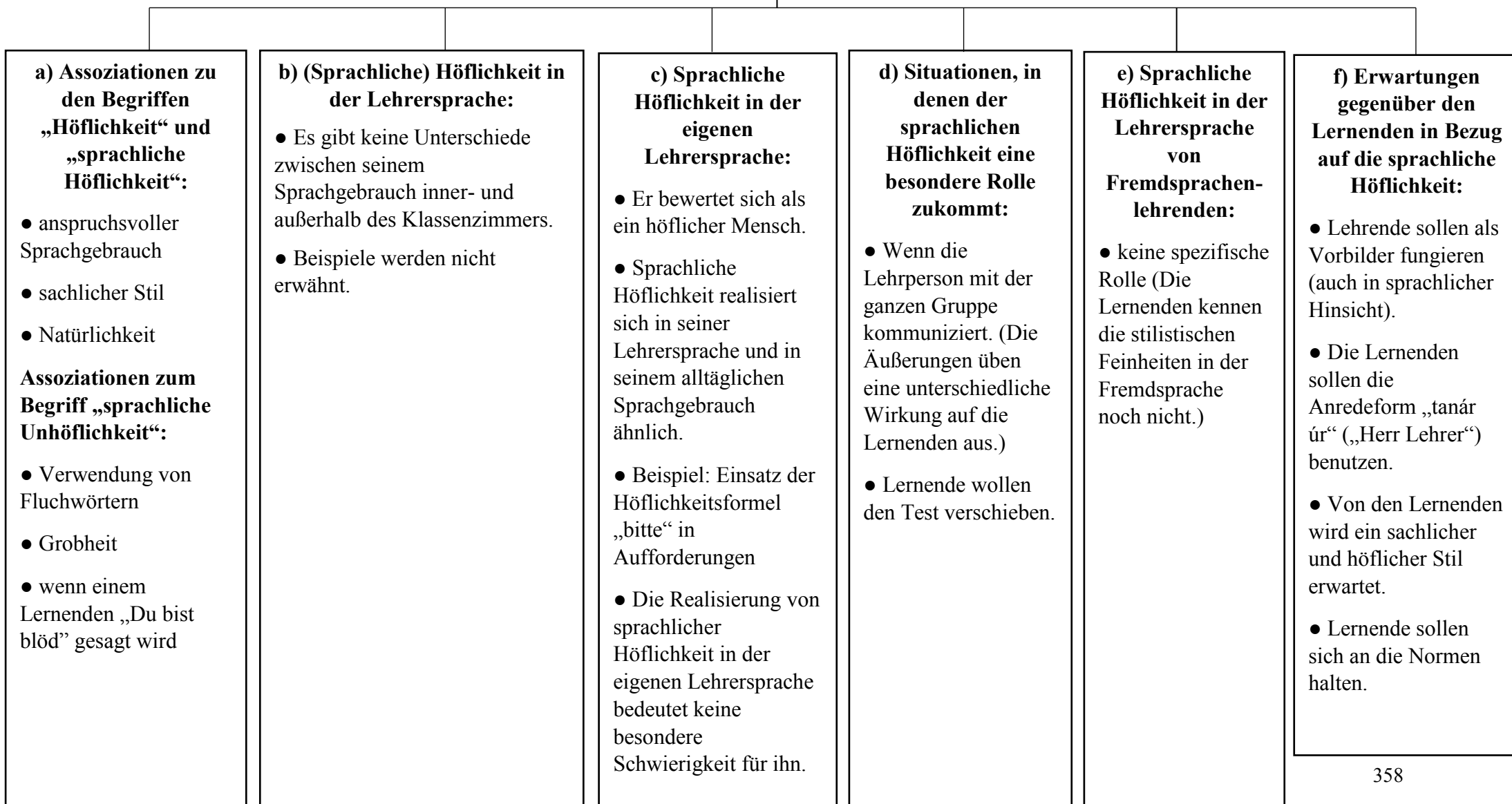
Abbildung 96: Überblick über die Ergebnisse des Interviews zum Themenbereich „Ausdruck von Kritik in der (eigenen) Lehrersprache“ – Versuchsperson „C“

AUSDRUCK VON LOB IN DER (EIGENEN) LEHRERSPRACHE

<p>a) Assoziationen zum Begriff „Lob in der Lehrersprache“:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lob als Rückmeldung für die Lernenden • Lob als Ermutigung • Lob als Motivationsquelle 	<p>b) Rolle des Ausdrucks von Lob in der Lehrersprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wichtige Rolle vom Lob im Unterricht • wichtiger Bestandteil einer guten LehrerIn-SchülerIn-Beziehung • Vermittlung von Anerkennung (das ist im Alter von 16-17 Jahren sehr wichtig) 	<p>c) Ausdruck von Lob in der eigenen Lehrersprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auslöser vom Lob: hervorragende Leistung (auch in anderen Fächern) • Es ist wichtig, beim Loben das Niveau der Gruppe zu berücksichtigen. • Er könnte noch häufiger die Lernenden loben. • Pluspunkte als eine Form vom Lob • Lob auch in schriftlicher Form (z. B. bei schriftlichen Tests) 	<p>d) Prinzipien beim Ausdruck von Lob in der eigenen Lehrersprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lob soll mit der Leistung im Zusammenhang stehen. • Lernende, die weniger erfolgreich sind, sollen häufiger gelobt werden. • Erfolgreiche Lernende sollen seltener gelobt werden (sie können Lob als Demütigung auffassen). • Ehrlichkeit als wichtiges Prinzip 	<p>e) Prinzipien bei der sprachlichen Realisierung von Lob in der eigenen Lehrersprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ehrlichkeit 	<p>f) Schwierigkeiten bei der sprachlichen Realisierung von Lob in der eigenen Lehrersprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er könnte Lernende häufiger loben. Der Grund dafür ist, dass er 160 SchülerInnen unterrichtet.
---	---	--	--	---	---

Abbildung 97: Überblick über die Ergebnisse des Interviews zum Themenbereich „Ausdruck von Lob in der (eigenen) Lehrersprache“ – Versuchsperson „C“

SPRACHLICHE HÖFLICHKEIT IN DER (EIGENEN) LEHRERSPRACHE



8.14.2.4 Analyse der Befragung zur sprachlichen Höflichkeit

Die im letzten Schritt der mündlichen Befragung vorgelegten Unterrichtssequenzen (s. die Transkriptionen im Anhang, 8.8) wurden von der Versuchsperson „C“ folgenderweise bewertet und reflektiert:

Unterrichtssequenz 1:

Unter dem Aspekt der sprachlichen Höflichkeit bewertete der Proband die erste Reaktion der Lehrperson mit einer „Fünf“. In Bezug auf die zweite Reaktion fügte er hinzu, dass sie nicht höflich (Bewertung mit einer „Vier“), aber angemessen ist. Hierbei sagte der Proband, dass sich die sprachliche Angemessenheit und sprachliche Höflichkeit voneinander unterscheiden. In ähnlichen Situationen hat er auch bereits auf diese Weise reagiert. Der Ansicht des Probanden nach wäre die zweite Reaktion der Lehrperson höflicher gewesen, wenn sie die Höflichkeitsformel „bitte“ hinzugefügt hätte.

Unterrichtssequenz 2:

Der Proband bewertete die Äußerung mit einer „Fünf“ und fügte hinzu, dass er auch auf diese Weise reagiert hätte. Er geht in solchen Situationen davon aus, dass sich die Lernenden nicht beleidigt fühlen.

Unterrichtssequenz 3:

Der Proband fand die Äußerungen der Lehrperson sprachlich höflich. Er hätte noch in dieser Situation hinzugefügt, dass der Schüler, der die Präsentation nicht vorbereitete, einen Minuspunkt oder eine Eins bekommt.

Unterrichtssequenz 4:

Der Proband bewertete die Reaktion der Lehrperson mit einer „Vier“ und fügte hinzu, dass er diese spöttisch, aber nicht beleidigend findet. Er hätte auch auf eine ähnliche Weise reagiert. Er sagte, dass sich Lehrpersonen nicht immer höflich ausdrücken sollen.

Unterrichtssequenz 5:

Die Versuchsperson bewertete die Äußerung mit einer „Fünf“.

Unterrichtssequenz 6:

Die Äußerungen der Lehrperson wurden als Lob identifiziert und auf der Skala der sprachlichen Höflichkeit mit einer „Fünf“ bewertet.

Unterrichtssequenz 7:

Der Proband bewertete die Äußerung mit einer „Fünf“ und fügte hinzu, dass er auch auf diese Weise reagiert hätte.

8.14.2.5 Analyse der SchülerInnenfragebögen

In der Gruppe der Versuchsperson „C“ wurde der Fragebogen von dreizehn Lernenden ausgefüllt. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu ausgewählten Aspekten dargestellt und mit Hilfe von Diagrammen veranschaulicht.

Der Meinung der Lernenden nach tragen zwei lehrerInnenseitige Faktoren zur erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation bei (s. *Abbildung 99*)⁴⁸: Am wichtigsten ist, dass die Lehrperson ihre Lernenden als PartnerInnen behandelt und authentisch ist, d.h. ihre Worte und Handlungen sind im Einklang. Im Mittelfeld befinden sich vier weitere Faktoren, die je fünfmal von den Lernenden angekreuzt wurden: Konsequenz, Respekt, Verständnis und sprachliche Höflichkeit. Im Vergleich zu diesen Faktoren kommt der Anerkennung, der Aufrichtigkeit und dem Interesse der Lehrperson für die Lernenden eine weniger bedeutende Rolle bei der LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation zu.

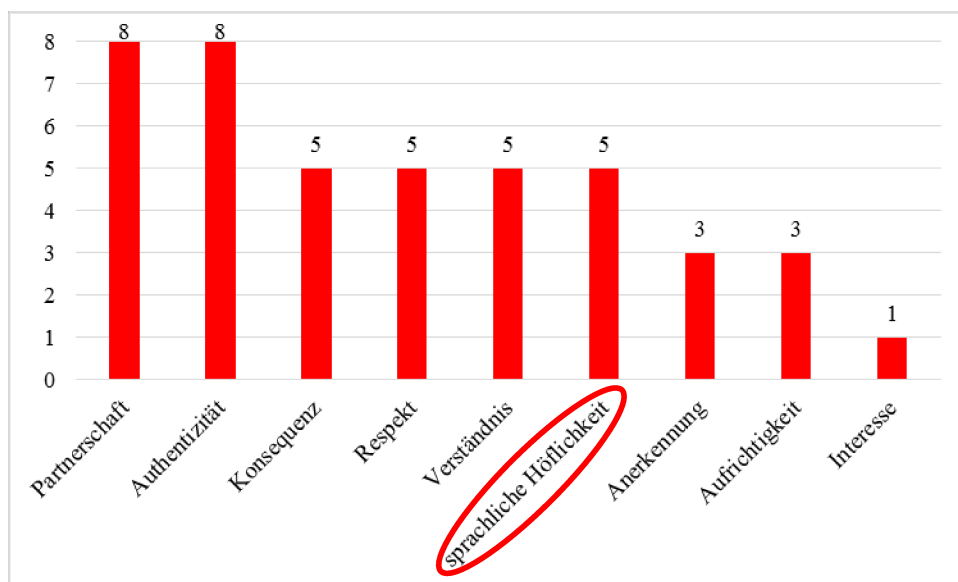


Abbildung 99: Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation aus der Perspektive der Lernenden

Bei der Bewertung der Lehrperson „C“ aufgrund der gleichen Kriterien ergaben sich andere Ergebnisse (s. *Abbildung 100*): Für die Lehrperson sind drei Merkmale besonders charakteristisch: Aufrichtigkeit, Authentizität und Interesse für die Lernenden. Was die Authentizität betrifft, entspricht die Lehrperson den Erwartungen ihrer Lernenden. Dies trifft auch bei den Merkmalen „Konsequenz“ und „Respekt“ zu. Sprachliche Höflichkeit wurde nur von drei Personen als charakteristisches Merkmal angekreuzt.

⁴⁸ Die Angaben auf den *Abbildungen 99* und *100* zeigen, wie oft ein Item in der Frage angekreuzt wurde.

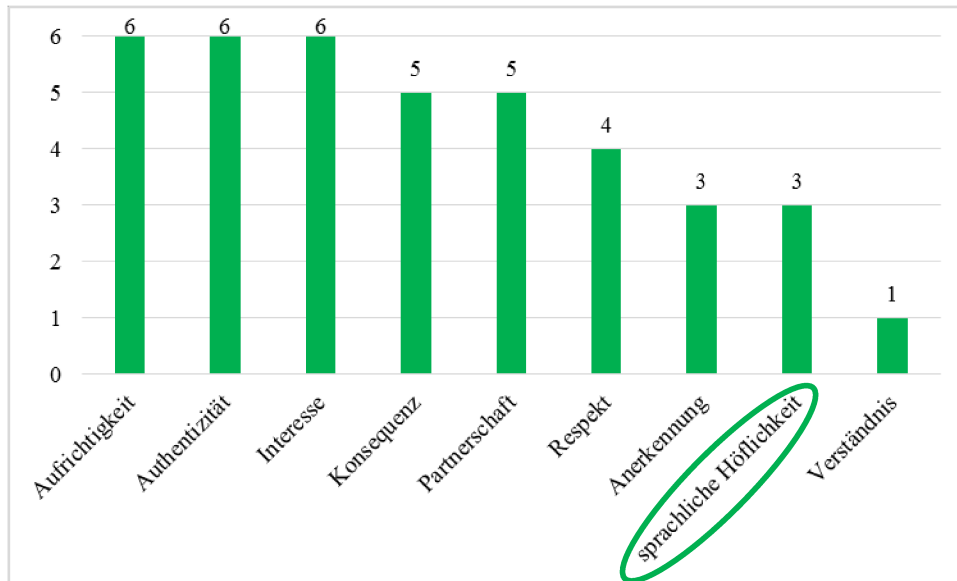


Abbildung 100: Bewertung der Versuchsperson “C” nach den Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation aus der Perspektive der Lernenden

Was die Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache betrifft (s. *Abbildung 101*)⁴⁹, lassen sich vier Merkmale hervorheben. In dieser Gruppe ist für die Lernenden am wichtigsten, dass Kritik mit einem Verbesserungsvorschlag ergänzt wird. Es wird auch erwartet, dass die Kritik verständlich ist und die Lehrperson bei ihrem Ausdruck nicht schreit. Die Lernenden sind auch damit stark einverstanden, dass Kritik höflich und nicht degradierend ausgedrückt werden soll. Bemerkenswert ist, dass dem Merkmal „Höflichkeit“ und weiteren Merkmalen, die eng mit sprachlicher Höflichkeit zusammenhängen, ein hoher Wert zukommt (s. die Merkmale „nicht degradierend“, „Behandlung als PartnerIn“ und „nicht beleidigend“).

⁴⁹ Die Angaben auf den *Abbildungen 101, 102, 103 und 104* weisen auf die Durchschnittswerte hin, die in Bezug auf die einzelnen Items der Frage errechnet wurden.



Abbildung 101: Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache aus der Perspektive der Lernenden

Aus den Antworten zum Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache von Versuchsperson „C“ stellt sich heraus, dass die Lehrperson den Erwartungen großteils entspricht. Die Merkmale „Vorschlag zur Verbesserung“, „ohne Geschrei“ und „verständlich“ wurden mit nahezu den gleichen Punkten bewertet. Eine Ausnahme bildet beispielsweise das Merkmal „Höflichkeit“, da es im Vergleich zu den obigen Ergebnissen (s. den Wert 4,8 auf der *Abbildung 101*) weniger Punkte bekommen hat (s. den Wert 4,5 auf der *Abbildung 102*).



Abbildung 102: Bewertung der Realisierung von Kritik in der Lehrersprache der Versuchsperson „C“ aus der Perspektive der Lernenden

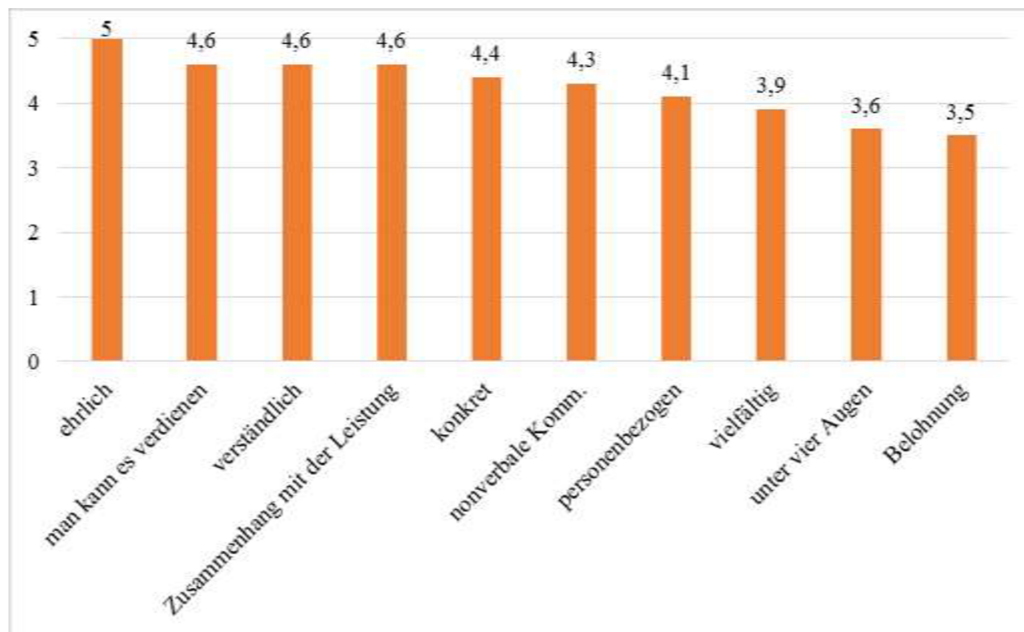


Abbildung 103: Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Lob in der Lehrersprache aus der Perspektive der Lernenden

Auch in Bezug auf den Ausdruck von Lob wurden bestimmte Merkmale von den Lernenden je nachdem bewertet, inwieweit sie mit ihnen einverstanden sind. Beim Ausdruck von Lob wird Ehrlichkeit am meisten erwartet (s. *Abbildung 103*). Ferner ist es den Lernenden wichtig, dass man das Lob verdienen kann, dass es verständlich ist und mit der Leistung im Zusammenhang steht.

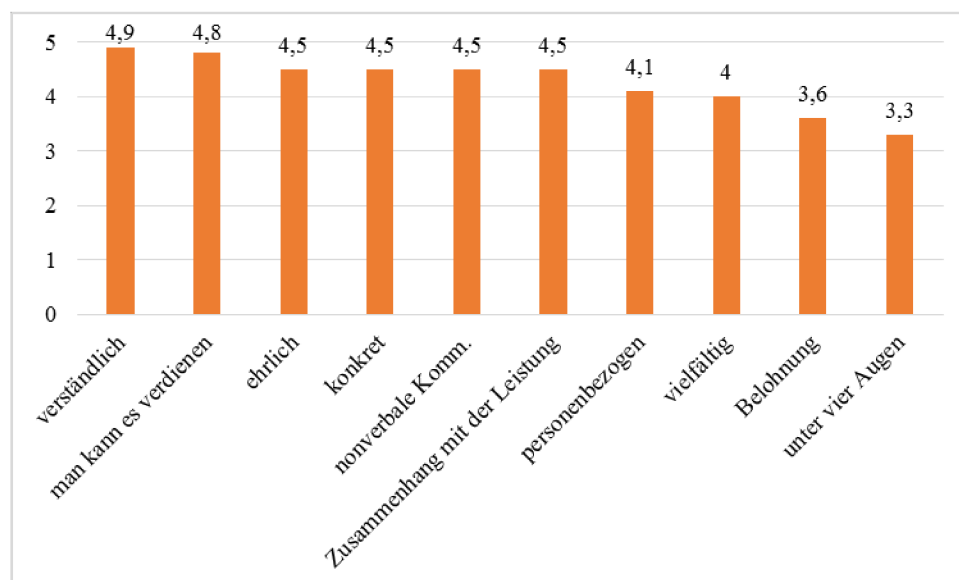


Abbildung 104: Bewertung der Realisierung von Lob in der Lehrersprache der Versuchsperson „C“ aus der Perspektive der Lernenden

Wenn die Erwartungen mit der Bewertung verglichen werden, lässt sich feststellen, dass die Versuchsperson „C“ in Bezug auf zwei Merkmale („verständlich“ und „man kann das Lob

verdienen“) die Erwartungen übertrifft (s. *Abbildung 104*). Bei dem Merkmal „Ehrlichkeit“ trifft dies nicht zu: Die Realisierung dieses Merkmals wäre den Lernenden wichtiger, als sie dies tatsächlich erfahren.

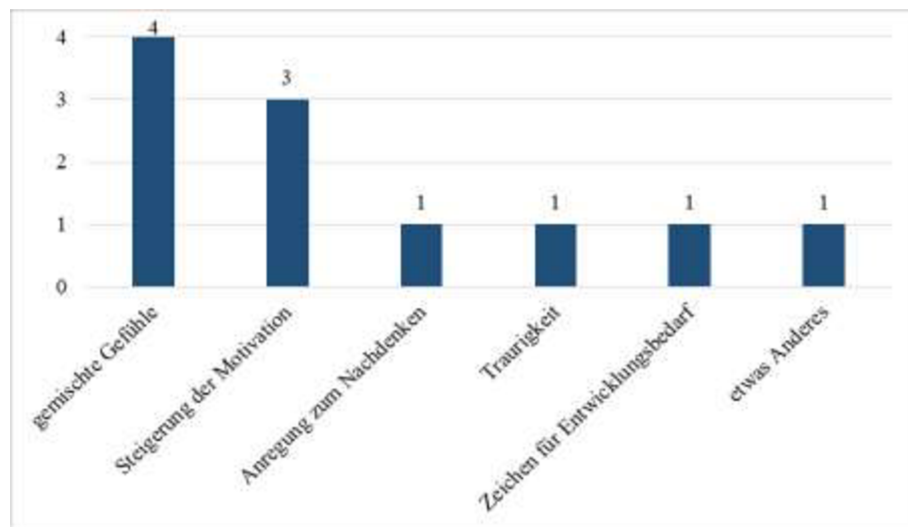


Abbildung 105: Wirkung von Kritik auf die Lernenden der Versuchsperson „C“ I

Die Lernenden wurden auch in Bezug auf die Wirkung von Kritik und Lob befragt. Die offene Frage im Zusammenhang mit der Wirkung von Kritik wurde von elf Lernenden beantwortet. Dabei lässt sich festhalten (s. *Abbildung 105*)⁵⁰, dass Kritik bei ungefähr einem Drittel der Gruppe gemischte Gefühle hervorruft, d.h. Kritik übt eine motivierende Wirkung aus, aber führt auch zu Traurigkeit und Enttäuschung. Drei weitere Lernende schrieben, dass die Kritik ihres Lehrers motivierend ist.



Abbildung 106: Wirkung von Kritik auf die Lernenden der Versuchsperson „C“ II

⁵⁰ Die Angaben auf den *Abbildungen 105, 106, 107 und 108* zeigen, wie oft ein Item in der Frage angekreuzt wurde.

Die Ergebnisse der geschlossenen Frage liefern ein ganzheitliches Bild von der Auswirkung von Kritik. Dabei wird ersichtlich (s. *Abbildung 106*), dass Kritik die Lernenden der Gruppe motiviert. Von acht Lernenden wurde das Item angekreuzt, dass Kritik als ein Zeichen dafür aufgefasst wird, dass sich die Lehrperson mit den Lernenden beschäftigt. Im Mittelfeld stehen die negativen Gefühle und die Anregung zur Veränderung des Verhaltens als weitere Auswirkungen von Kritik.

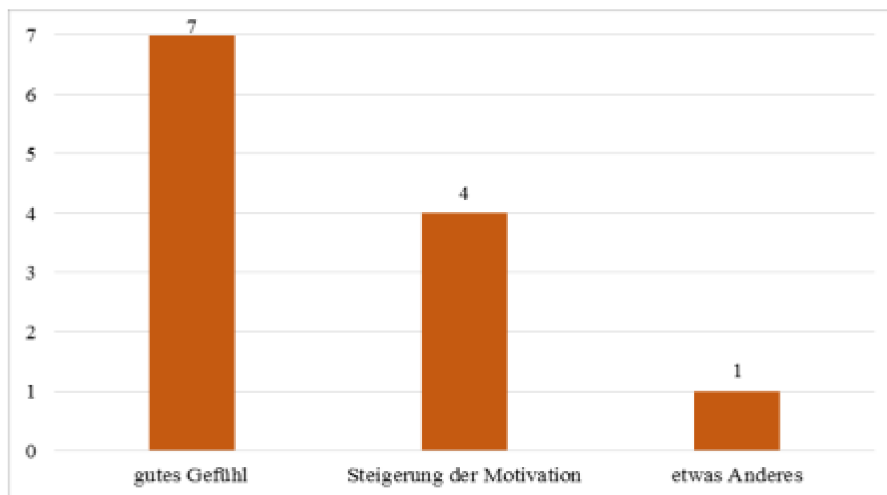


Abbildung 107: Wirkung von Lob auf die Lernenden der Versuchsperson „C” I

Im Fall der offenen Frage zur Auswirkung von Lob wurden zwölf Antworten angegeben. Die Ergebnisse zeigen, dass im Gegensatz zum Ausdruck von Kritik das Lob ein gutes Gefühl bei der Mehrheit der Gruppe hervorruft (s. *Abbildung 107*). Bei einem Drittel der Gruppe lässt sich eine motivierende Wirkung feststellen.



Abbildung 108: Wirkung von Lob auf die Lernenden der Versuchsperson „C” II

Die Ergebnisse der geschlossenen Frage bestätigen die motivierende Wirkung vom Lob (s. *Abbildung 108*). Außer der steigenden Motivation wird noch aus dem Diagramm ersichtlich, dass Lernende den Ausdruck von Lob als ein Zeichen für Anerkennung wahrnehmen. Auch auf das Selbstvertrauen und die Laune übt das Lob einen positiven Einfluss aus. Bei ca. der Hälfte der Lernenden erhöht sich das Interesse für die deutsche Sprache, wenn sie gelobt werden. Sechs weitere Lernende kreuzten die Items an, dass Lob ein Zeichen für die Aktivität der Lehrperson darstellt oder dass es zur positiven Wahrnehmung der Beziehung mit der Lehrperson führen kann.

8.15 Transkription des lauten Erinnerns – Versuchsperson „B”

(1) ő nem szeretek nagyon durván fegyelmezni meg nem szoktam kiabálni, meg dühkitörésekben kitörni, de van egy-egy olyan dolog, amit nem tudok elfogadni meg nem tudok megérteni a mai fiatalságban, kérek egyértelműen valamit és nem csinálják meg, ő süket fülekre találok vagy mint a falra hányt borsó, mondjuk egy 10-20 éve ilyen még nem volt, hogyha azt mondtam, hogy „gyerekek, tegyétek el a mobiltelefonotokat (mondjuk akkor az még nem volt)” vagy „csináljatok meg valamit”, akkor megtették, most elmondtam, hogy tegyék el a mobiltelefonjaikat és azért mondtam, hogy utoljára kértem ilyen szépen, mert megbeszéltem velük, hogy betelt a pohár az azelőtti órán, titkárságra viszem le és csak a szülő jöhet érte délután négyig személyesen, hogyha muszáj lesz, akkor egyszer példát fogok statuálni és meg fogom tenni, ezért mondtam azt, hogy utoljára ilyen szépen, hogy csak megkérem őket, ennyi

(2) ő minden nap húsz szót kellett kiírniuk a diákcserén, amit a családtól hallottak, vagy ami tetszett nekik, felirat, múzeumi felirat vagy bármi ilyesmi, minden nap húsz szót gyűjtöttek, és akkor azt le kellett adniuk, most április 25. volt a határidő mindazoknak, akik Hammban voltak a diákcserén, ő velünk két vagy három héttel ezelőtt volt ez a diákcsere, és ő nem fogom elvárni azt, hogy 150 szót megtanuljon, bemagoljon, mert annak nincs értelme, hanem mondjuk azért kértem azt, hogy válassza ki azt a harmincat, ami neki hasznos vagy tetszik vagy valamiért érdemesnek ítéli arra, hogy megtanulja, és akkor azt fogom kikérdezni attól az öt gyerektől, aki volt Hammban, az volt a feltétele, hogy írnak egy kis esszét meg minden nap gyűjtenek húsz szót, ezt így előre megkapták feladatnak, és azt osztottam ki így még gyorsan szünet előtt

(3) fantasztikusan értenek ahhoz és nagyon nagyon érdekli őket, ez az a csoport, akiknél nagyon örültem az elején meg most is örülök annak, hogy annyira kíváncsiak mindenre, és azonnal tudni akarják, olyan nyelvtani jelenségek, amiket még nem tanultunk, de mondjuk hoz egy szöveg, nem elégíti ki őket az, hogy azt mondjam, hogy ez így van és kész, hanem állandóan a dolgok mélyére szeretnének hatolni és addig nem hagynak békén, amíg nem magyarázom el részletesen, mondjuk hogy miért „der Kranke” és „ein Kranker”, pedig mondjuk a melléknévből képzett főnevek majd csak mondjuk 11-ben lesznek tananyag, de ők az a csoport, nagyon tetszettek és nagyon nagyon bejöttek nekem, ugye szeptembertől tanítom őket, tehát most lesz egy éve, tehát ők tényleg mindig mindent tudni akarnak és még nem égtek ki és ezt nagyon díjazom bennük, hogy egyszerűen megkérdezi, tehát itt az ment át a fejemben, hogy tudják, hogy veszik az órát, tudják, hogy ez egy komplett németóra lenne, és akkor lekezdi a saját kis hibáit kérdezgetni és nem veszi észre magát és tudja azt is, hogy én meg olyan vagyok, hogyha megkérdezte, villámgyorsan meg fogom mondani, de ezzel megint eltelt ugye fél perc az órából, az ő kis saját kis hibácskájával, a táblára nem került fel, a többiek vagy tanultak belőle valamit vagy nem, vagy rögzült vagy nem, de ha már feltette a kérdést, akkor megválaszolom, az volt a fejemben, hogy most válaszoljak vagy ne, gyorsan elmondtam, hogy „der Morgen”, de légy szíves hagyja abba, de azért még megkérdezte volna a következőt is ugye, mint aki süket, mint aki nem érzi, hogy milyen helyzetben van, tehát itt megint mondtam, hogy Istenem, ilyen kis, a szokásos formájukat hozzák, igen

(4) nagyon rég volt óránk, és elvileg ezt így, tudták valaha, mert többször előkerült meg meg kellett tanulniuk és nem gondoltam, hogy négy, öt, hat hét alatt teljesen elfelejtik, mert rövid is, meg azt gondoltam, hogy sokkal jobban rögzült nekik, és ő ez egy számomra is meglepetés volt, hogy vagy azért mert nem volt kedvük, vagy azért, mert már nagyon kamaszodnak és mégsem szeretnek annyira énekelni, de nem jött át igazából az, hogy tudják, hogy miről beszélünk és ezért döntöttem úgy, hogy egy picit

viccesen megjegyzem, hogy „mint valami idős, nyugdíjas klub”, körülbelül úgy énekeltek, nem így szoktak, sokkal elevenebben, meg irtó jól tudnak énekelni, fölléptük az Adventscafé-n az Edelweiss-szal a musicalből, zongorakísérettel, tehát ők nagyon nagyon jól tudnak énekelni, amikor előadják magukat, és most nagyon nem adták elő magukat, és azért döntöttem úgy, hogy hát akkor megismétljük a szöveget

(5) itt már visszajött nekik, tehát a refrént már tudták, csak az elejét nem, tehát itt már mondták velem és akkor nem is kellett ismételni, ő és ezt már tudták

(6) és aki meg mulya, meg nem akar énekelni, arra rá szoktam nézni vagy közelebb lépek, vagy mutatom, hogy hátha egy kicsit hangosabban vagy megerőltetné magát meg csinálna valamit, azokra általában közelebb lépek vagy ránézek, rámosolygok közben is

(7) mindig kell nekik a dicséret, csak ennyi

(8) tehát konkrétan ez a bocsánat a szóért ez a szófosós gyerekek nagyon okosak és nagyon helyesek, mindent kommentálnak és ő néha néha van ilyen munkazaj órán és igazából attól még ők annyira okosak és intelligensek, hogy valóban képesek a megosztott figyelemre, nagyon sokan és attól, még hogy itt kommentálnak meg mojolnak meg minden hülyeséggel foglalkoznak, attól még kinyitják meg csinálják, meg az a durva, hogy meg is jegyzik, mondjuk ez a csoport meg tudják is, de azért mondtam el háromszor, hogy hányadik oldal, mielőtt még visszakérdeztek volna, hogy hányadik oldal, mert állandóan visszakérdeznek és „hányadik oldal, tanárnő?”, az most kivételesen vagy azon az órán nem hangzott el, pedig általában az is elhangzik, hogy „hányadik oldalon?”, tehát direkt ezért háromszor mondtam el, hogy a 24. oldalon nyissák ki a könyvet, igen

(9) látod és végig üti a karját, valamit csinálnia kell

(10) K. Viktória egy nagyon aranyos biológia tanárnő az iskolában és ő nem tudták, nem tanultuk még azt, hogy „klug” és tényleg azért volt ez a vigyor meg ez a reakció és hogyha van olyan aktuális ismerős vagy bármi, ami magyarul is vagy az ő ismeretségi körükből előkerülhet mint fogalom, akkor azt mindig be szoktam hozni, mit tudom én Stahl Judit, stehlen-stahl, tehát neveket nagyon sokszor vagy márkaneveket, mosóport, Spar, bármi egyéb és ezt ők tudják is, ezért mondtam a K. Viktóriát, K. Viktória tanárnő és ő nagyon jól tudnak angolul, emiatt elvileg mindenre rá szoktak jönni, hogyha németül magyarázom nekik, mint ahogy most is rájöttek a „Staatsexamen”-re, csak valamikor fáradtak és nincs rá erejük már vagy nem motiváltak annyira, saját bevallásuk szerint azért, mert hulla fáradtak és minden nap hét órájuk van, ő rengeteg dolgozatot írnak meg ilyesmi, ő de amikor olyanjuk van, olyan napjuk van, akkor azért lehet, ezen a napon azért nagyjából partnerek voltak ezen az órán úgy éreztem és próbáltak odafigyelni meg logikusan gondolkodni meg csinálni itt is

(11) Máté, ez volt az, hogy megkérdezte, hogy „mi az a feles pohár?” és „weil da mein Bluetack ist”, ő megfordult a fejében, hogy elmeséljem nekik a történetét, mert szoktam nekik néha anekdotázgatni, ahogy egyre tehát ő, amikor elkezdtem tanítani, soha semmilyen sztorit meg történetet nem vittem be az órára, de ahogy telnek-múlnak az évek, úgy szoktam már néha megengedni azt, hogy valami epizódot elmeséljek a saját ki élettapasztalatomból, életemből, a családi életemből vagy kollégákról vagy bármi másról, mert azt érzem, tehát arra az álláspontra jutottam, hogyha egy tanár egy picit személyessé válik, akkor azt nagyon értékeli a gyerekek és sokkal jobban megmarad bennük, mint simán csak a száraz tananyag, tehát ha ici picit néha megengedek, hogy valami személyes vonatkozást bevigyek az órába, és ő ezt a poharat ezt a német munkaközösség-vezetőmtől kaptam, aki az Amerikai

Nagykövetségen volt egy farsangi bálban és megnyerte a főnyeremény tombolát egy szállodai foglalatást meg egy repülőjegyet a férjével két személyre New York-ba, és onnan hozta nekem ezt a stampós poharat, de én magam nem iszom és akkor mondtam, hogy akkor legyen itt, tudod, velem szemben ül pont, és gondolkoztam azon, hogy elmondjam-e nekik, hogy mert irtó érdekes, hogy ott áll az asztalon az a pohár, és hogy ki hozta nekem és miért és honnan és abban van a blue tack, és akkor így átfutott az agyamon és azt mondtam, hogy ezt most nem mondom el, de majd legközelebb, ha beviszem ezt a poharat, akkor elmondom nekik, amikor te nem veszed fel az órát, akkor el fogom nekik mondani, hogy honnan van ez a pohár és ő hát ennek is ilyen hosszú előtörténete van, ő ők nagyon nagyon szeretnek bulizni és hát ugye a facebook-on fõn vagyok, szoktam néha nézni, bejelöltek ismerõsnek, hogy ezek a fiúk, ezek már nagyon nagyon buliznak, meg isznak is, fõleg ez a banda, akiket itt látsz, és ő és nekik az, hogy ivászat, az ilyen központi témájuk, tehát azért is kérdezték meg, én meghívtam õket Etyekre a projektnapon, csak aztán nem engedték meg, hogy kijõjjenek és akkor már az is egy téma volt, hogy ők megkóstolhatják-e a borunkat a pincénkben és azt mondtam, hogy nem, én majd csak bankett után, miután leérettségiztek, akkor esetleg megiszok valakivel valamit, de én azt gondolom, hogy egy tanár ne adjon alkoholt a diákjainak és ne üljön le a diákjaival egy asztalhoz inni, tehát errõl mi már nagyon sokat beszélgettünk, szünetben is meg órán is, amikor ilyen alkoholról van szó, ő meg ugye voltak velünk Hammban is, hogy ott is mit lehet meg mit nem, ez egy központi téma náluk ez az ivászat és el szokták nekem mesélni, mert nagyon õszinték még, ők egy sokkal õszintébb és gyerekesebb osztály, mint egy átlag osztály, tehát azért, mert hat évfolyamosok, és kimaradt az életükbõl az az érési folyamat, hogy elballagnak, ők sokkal tovább maradnak gyerekek és csacsognak és mindent elmesélnek, tehát elmesélik konkrétan tényleg, hogy mit csináltak a téli szünetben, mit csináltak a tavaszi szünetben, mit csináltak a hosszú hétvégén, szoktunk bingózni vagy így beszélgetni, és ők simán leadják nekem, hogy ki mit hogyan bulizott, ki mennyit ivott a sítáborban, kivel milyen problémák voltak, ezt el szokták mondani, és én meg azért szoktam róla egy kicsit beszélni, mert azt gondolom, hogy nagyon sokat nem tudok változtatni a dolgon, de legalább a hozzáállásomat ki tudom fejteni és ő el merik nekem mondani, mert egy más tanárnak nem merik, mert az rögtõn üvöltözne, vagy éppen intõvel fenyegetõzne vagy bármi egyéb és tudják, hogy én ezt nem fogom megtenni, de attól még elmondom, hogy „fiúk, ezt azért nem kéne”, tehát ez így mind átvillant a fejemen, hogy megint persze kiszúrják és miért ezt kérdezik, miért ez jut az eszükbe rögtõn, sajnos ezért

(12) ő mivel heti három órájuk van, ezért van olyan nyelvtan, amit inkább magyarul kérdezek meg, hogy száz százaléig biztos legyen benne, hogy tudják, tehát nem tudom, azt, hogy feminin vagy maskulin vagy ilyesmi, van olyan nyelvtan, ahol átváltok magyarra, amikor nyelvtani fogalmakról van szó, ez tudom, hogy ciki, de inkább, mint hogy ezerszer visszakérdezzenek, hogy nem tudják, hogy mi van, Dativ Akkusativ-ot tudják, de még van olyan, amit nem tudnak németül

(13) itt nem kell megállítani, csak annyi, hogy ő mindig ő inkább megbeszélem velük elõre az összes névelõt, az összes, mindent fixálok, fixálok velük az összes névelõt meg megbeszélek velük mindent, mert ő nem, nincs bennük és utána adom fel az önálló munkát, ő ők már elég jók abban, hogy ugye vannak 15-en, 16-an, hogy együtt elismételjük és hogy mindenki mondja, persze aki nem mondja, az sem gond, volt aki itt is írta, aki nem volt biztos abban, hogy „zur” vagy „zum”, volt, aki leírta, azt hiszem láttam a lányokat, és ő mindig meg szoktuk nagyon ő magyarázni, mindig szoktam egy példát felhozni, hogy ne közben kérdezzenek hárman, akik nem értik, hanem inkább az elején rögzítem, nem beszélek hozzájuk olyan gyorsan, ő és ő próbáljuk a szájukba rágni, hogy mit kell meg hogyan, hogy utána tényleg meg tudják csinálni ügyesen és lehetõleg tényleg akkor már hibamentesen

(14) vissza szoktam számolni mostanában, mert hiába kérem, hogy „danke schön”, mint hogyha nem mondtam volna semmit, és akkor számolok vissza, hogy oké, „fünf, vier, drei, zwei, eins, danke schön”, és akkor aki utána már megszólal, akkor már dörgök, tehát valamikor tíz másodpercet szoktam még adni, hogy „oké, noch der letzte Satz”, ő mert különben ugyanúgy motyognak tovább

(15) csak annyi, hogy itt annyira izgultam, hogy máskor kivártam volna, hogy a Máté magától mondja az „in”-t és tudod, itt kimondtam, de máskor, hogyha nem izgulok vagy valami, akkor ő maga rájött volna

A felvétel miatt izgultál?

meg az idő miatt, hogy beleférjen, igen

(16) igen, itt kijavítottam a nyújtó „h”-t

(17) hát ez úgy adódott, van egy fiú, akit úgy neveznek, hogy „Sonka” és hiába kérem, hogy ne hívják annak, ő „Sonkának” hívják, Ötvös Marcell, „Sonka”, és akkor van több Marci is a csoportban és akkor év elején kérdeztem, hogy akkor most melyikük legyen a Marcell, vagy hogy becézzem őket, és akkor mondták, hogy a Marcellt azt hívjam „Sonkának”, mert az egész iskola „Sonkának” hívja, és ő mondtam, hogy nem szeretnék senkit ilyen néven szólítani, de attól ők még állandóan „Schinken”-ezik órán, hogy ő a „Schinken”, ők így szólítják, bármilyen feladat van

És a Marci ő ezt szereti?

igen, ő azt mondta, sőt így írja alá, de én nem hívok senkit így, tanárként igazolom, hogy ezt nem, de ő például így írja alá, hogyha képeslapot ír, az a házi feladat, akkor aláírja, hogy „Schinken” és ezért volt ugye ez, hogy a „schicken” helyett mondta a Márk, hogy „wir Schinken” és ezért mondtam, hogy „mi nem vagyunk mindannyian Schinken-ek, hanem hier sitzt Schinken” és ők ezt így értették rögtön

(18) ő próbáltam arra rávezetni Márkot, hogy ez egy tegezős levél volt, és ő párszor magázott közben, ő de a végére talán úgy bevilágított neki vagy úgy megvilágosodott, valahogy nem kapta el a fonalat, valószínű nem olvasta el teljesen az elejét, a megszólítást, de egyébként ő egy okos fiú nagyon, ő a legjobb németből, ő a legjobb a csoportból

(19) nahát ez, tehát ez is az izgalom, hogy ezt mondtam, hogy „für deinen Vater” és olyankor már elkezdtem gondolkodni, hogy „Jézus Isten”, mondjuk köszönetet mondok Istennek az apukámért, tehát ez nagyon ciki, tehát ezt így előre nem gondoltam, hogy nem fog menni, mert ezt nyúztuk már nagyon régóta ezt a „mich ich mich mir mein” ezt veszi ugye, ezt tárgyalja ez a fejezet, de mivel ennyi kiesett, mivel ennyi idő kiesett, abszolút elfelejtették ő a névmásokat és ő amikor ebbe az iskolába kerültem, akkor egy csomó németórát megnéztem, és velem soha nem ismételtettek így kórusban, aztán már az egyetemen esti tagozaton angol szakon is mindig kellett ismételni kórusban és abszolút azt gondoltam, hogy ez nem jó meg nem hatékony, de ma már a nyelvtanoknál meg az ilyen drillezésnél bizony kórusban elismételtetem, hogy mindegyik ki is mondja, mert ha nem mondja ki, otthon nem veszi elő, akkor nem rögzül és az az érzésem és úgy gondolom, hogy aki kimondja meg csinálja, annak ez hasznára is válik abszolút, abszolút hasznára válik, úgyhogy én nagyon sokszor ismételtetek velük vagy mondjuk így együtt közösen a nyelvtani szabályokat vagy az igeragozást ő az ilyen mindenféle paradigmikus dolgokat és ő nagyjából jövök most már rá,

és valószínűleg ők is érzik, hogy ez kell ő és hát ez a „danke”, ez abszolút az izgalom tehát ő igen, tehát hogy „danken für”, köszönetet mondok valamiért ugye, és akkor ha még beletettük volna, hogy „ich danke Gott für meinen Vater”, akkor még úgy jó lett volna, de

gondolom azt már közben nem akartad variálni

igen igen igen

(20) ezt elfelejtették ezt a „Komma”-t, szerintem volt már biztos

(21) most is egyértelműen azt hallottam, hogy „dreißig”-ot mondott, ő a „zwanzig, dreißig, vierzig” miatt ugye ő és ő ilyenkor meg szoktam kérdezni, vagy fölteszem a két megoldást és abból kell választani, hogy nem hozzam zavarba, hogy nem tudja, hogy ne azt mondjam, hogy „Gábor, nem jól mondtad” ugye, hogy ez nem „dreißig”, hanem visszakérdezek, hogy „most mit mondtál, dreißig vagy dreißig?” és akkor így nem olyan kínos, főleg ezeknél a gyerekeknél, akik nagyon intelligensek egyébként, németből kevésbé vannak még jó szinten és ez egy nagyon nagy probléma, problémám ezekben a csoportokban, ahol nincs olyan magas óraszámban a német, mondjuk 14-15 évesen kezdi el tanulni, hogy úgy érzi, hogy azért nem szólal meg, mert csak bugyuta szinten tudja megfogalmazni azt a mondandóját, ami sokkal inkább fölötte lenne értelmi szintben annak, ahogy ő azt elő tudja adni és emiatt sokszor nem mernek megszólalni, meg gátlásaik vannak, meg cikinek érzik, hogy mondjuk angolból már majdnem mindegyiknek középfokú nyelvvizsgája van, valamelyik felsőfokon beszél és mondjuk angolul ilyen szinten tudja megfogalmazni meg közölni a gondolatait, németből pedig kevésbé, és ő néha ki is cikizik vagy ki is röhögik egymást, hogyha valaki valamit nem jól mond, főleg a Gábor, aki egy nagyon intelligens, nagyon mély érzésű diák, akit nagyon-nagyon kedvelek és akit már párszor meg kellett, hogy védjek, mert ő és a mellette ülő Ricsi a két leglassabb és van mellette még egy lány, a Bori, ők hárman sokkal lassabb tempójúak, mint mindenki más, tehát a 15-16-ból ők hárman egy picit lassabbak, az összes többinek borotva esze van, azonnal fog, azonnal tud reagálni, kiejtéssel, semmivel nincs gond, ő de a Gábor kicsit lassabb és őneki később esik le a tantusz, meg neki kell egy picit több idő, hogy felfogjon egy új nyelvtani jelenséget, egy szabályt vagy bármit, tehát új dolgoknál is érződik és ezért így nagyon kell vigyázni arra, hogy ne javítsam ki a többiek előtt, direkt őket szólítottam fel itt, ők a leglassabban is, dolgozatírásnál ők vannak kész a legkésőbb, ezért mindig adok plusz feladatot dolgozatnál is, hogy aki előbb kész van, az írja le nekem, hogy mit csinált a hétvégén vagy bármi ilyesmi, vagy írjon még tíz hasonló mondatot vagy valamit, mert nekik még minimum néhány perc ráfejelés kell

(22) ez például nagyon, nem gondoltam, hogy 16 évesek, és számukra nem fogalom az, hogy anyakönyv-vezető, vagy anyakönyv-vezetőség, ezt nem gondoltam, hogy nem tudják, hogy kétféle módon lehet összeházasodni, ő van a templomi esküvő meg ugye a hivatalos polgári az anyakönyv-vezetővel, ezt nem gondoltam, hogy nem tudják magyarul, de nem tudták

(23) valamikor nem szoktunk szótárazni, tehát az is egy külön ugye döntés, hogy most szótárazunk és itt ennél a feladatnál nem volt nekik annyira sok új szó, és akkor az sokkal gyorsabban megvan, ha fölé írják magyarul vagy mellé írják a névelőt, valamikor a többes számot is bediktálom és akkor szépen otthon kiírják a szótárukba, amit órán megbeszéltünk, de általában együtt is ki szoktuk írni, hogyha új szavakat veszünk, ez ő az egységen belül a vége felé ki begyakoroltató, Schreibfähigkeit-ot gyakoroltató vagy Schreibfertigkeit-ot gyakoroltató feladatsor és igazából értették, tehát nem nagyon volt benne nekik új szó, a „Traum”, a „Standesamt” szó volt új nekik

(24) nagyon sokszor az angol szót mondják, itt a „Rente” ugye ő és ő azt gondolják, hogy ugyanez németül is ő hogyha nem vagy itt, akkor még ebbe egy picit belementem volna ő abba, hogy „bérelt autó Mietwagen” vagy vagy „Mietwohnung” és ő föl szoktam írni az angolt németül meg a németet angolul, hogy legyen meg ő szoktam ilyen csinálni angoltól azoknál a csoportoknál, akik nagyon jók angoltól és akkor így könnyebben megjegyzik

(25) ő általában szoktam nekik valamit, vagy hát sokszor mondok valami olyan ő megjegyzést, ő hogy lássák, hogy van értelme ezeket magolgatni meg ezeket megtanulni vagy elolvasni, mert simán kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy járnak valakivel és akkor ezt amit mondtam, tehát szoktam osztályhoz passzoló dolgokat mondani vagy megjegyezgetni és a „Ratte”-ra, tehát a patkányt, azt nem reagáltam le, mert azzal megint elmegy az idő, elírom a táblára, hogy „die Ratte”, nehogy aztán az rögzüljön bennük, hogy „Maus” helyet a „Ratte”-t jegyzik meg

(26) tehát azt nagyon sokszor mondom nekik, hogy „Tempo Tempo”, mert amint az van, hogy választ várt, állj föl, menj körbe, olvasd el a plakátot, amit kiragasztottad, amire kiragasztottad a házi feladatodat, olyan szinten tudnak csigalassúsággal megmozdulni, hogy tudom, hogy kamaszok meg minden ilyesmi, de hihetetlen el tudják húzni, ha akarják és ezért mondom abszolút automatikusan azt, hogy „Tempo Tempo”, mert eleve mire fölállnak, mire mire beigazítják magukat, földöntik a széket, nem is mondom tovább, tehát az, hogy fölállnak az mondjuk fél perc, igen

(27) erről még nem beszéltünk a „Vatertag”-ról, de nyomtattam is nekik „Vatertag”-os üdvözlőlapot és ezért tartottam fontosnak, csak hogy így egy mondatban elmondjam, hogy tényleg van, mert nálunk már valaki ünnepli, de más, mint a németeknél

(28) azt gondoltam, hogy a „Führerscheinprüfung”-nál mondom a „Sprachprüfung”-ot is, hogy gyakorolják, mert az nekik nem annyira automatikus, de aztán ugye az „Oktoberfest” bejött a fiúknál és mondtam, hogy jó, hogyha van nekik sajátjuk, akkor mert azt gondoltam, hogy nem lesz neki

(29) borzasztó, már észre se veszem, hogy szavajárásom lett ez a „mit Tempo, Tempo”, és az előbb az volt a csúcs, hogy „wir machen das langsam”, azt mondtam, hogy „csináljuk szépen lassan”, hogy megértsék meg hogy belejöjjenek, aztán mondtam, hogy „mit Tempo”, nem lehet lassan tempósan csinálni (nevet), de lassan csak kezdjük már, úgyhogy erre fogok figyelni, hogy ne mindig ezt mondjam, hogy „mit Tempo”, hanem hogy „starten wir endlich” vagy valami mást (nevet)

(30) csak a „Traum” nem volt még és azért mondtam, hogy mondja ő, hogy még egyszer sem volt

(31) elvittem a füzeteiket kijavítani és kettőt nem tudtam kijavítani, mert ő nem szoktam hazacipelni a vonaton és kettőre nem jutott időm és a Máténak mondtam, hogy még nem tudom visszaadni a füzetét, és természetesen nem írt leckét, mondván, hogy nem volt füzete, amibe beleírja ezt a rövid kis „Anzeige”-t, igen, hát ilyen mindig van

(32) ő ők nagyon jó barátnők és nem tudom, hogy ott találták ki órán vagy tényleg ketten írták meg, ő elméletileg föladtam nekik még régebben ezt a házi feladatot, tehát nem nem egyik napról a másikra, hanem rengeteg óránk elmaradt, és ez régi lecke volt igazából és nem szokott ilyen lenni a tankönyvben, hogy levelet kell írni, és természetesen azt ők úgy értelmezik, hogy azt ők csak úgy megcsinálják fejben és nem

írják meg és csak az apróhirdetést írták le, ez volt a szituáció és le kellett írni, hát most nem fogok balhézni, miután te is ott voltál, hogy hihetetlen, hogy nincs kész, a csoportból ketten írták meg, igazból ez azért volt, mert teljesen szét voltak esve, mert négy hete nem volt órájuk, ő de hogyha beállnak a sorba, egy-két gyereknek nem szokott lenni leckéje, egy gyereknek nem szokott lenni leckéje, a Mátének meg még egy másik fiúnak, de órájuk abszolút nem jellemző, ők meg szokták írni és most el is felejtették és nem álltam neki megbeszélni, hogy mi volt, mi nem volt, mert óra elején, ha nincsen valami, ő hogyha nem periódusban vagyunk, akkor ilyen nincs, úgyhogy ezzel most nem kattantam ki, meg nem mondtam azt, hogy nem örülök, hanem örültem, hogy egyáltalán a munkafüzetet megcsinálták, ő mert nem voltak iskolában sem három hétig előtte

(33) ő azért ismételtettem el velük, mert ő teljesen hibátlan volt a képeslap és vagy az a és mivel senki nem írta meg rajtuk kívül és akkor úgy gondoltam, hogy legalább szóban legyen meg és rögződjön bennük, hogy hogy tudnak egy ajándékra vagy egy ilyen meghívásra reagálni

(34) azt gondoltam, hogy beugrik nekik, ezt szoktam nekik mondani, hogy „seftelek, üzletelek”, ez onnan jegyezd meg, hogy „Geschäft”, ezt szoktam így tanítani, de elsőben nem én tanítottam őket, azt hittem, hogy beugrik neki, de CBA, aztán ugye a SPAR, mert azt viszont már tanítottam nekik a felszólító módnál, hogy „spórolj, spar”, meg megtanítottam nekik hogy kimondottan a magyar nyelvben lévő német eredetű szavakat, amiket igazából nem kell megtanulniuk, csak a német jelentést hozzápárosítaniuk, és vettünk egy csomó olyat, azt tudják, hogy ami a bajorból jön vagy valamilyen déli nyelvjárásból, magyarban „o” van, a németben „a”, mint a „spórolj, spar”, „Graf, Grof”, „Draht, drót”, ezeket már vettük velük egyszer és azért hitték azt, hogy arra akarok kilyukadni, hogy a „spar”, mert beugrott nekik, hogy azt már vettük, a CBA fogalmam sincs, hogy honnan jött, így akkor összejött a végén nagy nehezen

(35) néha egy picit, hogyha tényleg ezt így igénylik, akkor belemegyek ilyenekbe, ami úgy izgatja a fantáziájukat, meg úgyis tehát azt megjegyzik, megtanulják, és összefügg a némettel meg azzal, amit el kell érniük és akkor rögtön jönnek a mindenféle kis dolgaikkal, de azt gondolom, hogy ezt a fél perc kitérőt megérte vagy egy percet, egyébként nyelvtanból is téma ezek a mozaikszavak meg mindenféle szóképzés, tehát nem baj, hogyha tudják ezt, hogy Aldi vagy Milka, úgyhogy ezt nem ítéltam időpazarlásnak, tehát azt gondolom, hogy ez így előkerült

(36) azért jöttem oda, hogy halljam, mert egyszerűen nem hallottam; és azt is tudják, hogyha pármunka van, akkor azért kérdezhetnek engem közben és szoktam nekik válaszolni, csak azért szoktam én is beállni, hogyha páratlanul vagyunk, hogy arra a gyerekekre is ugyanannyi idő meg figyelem jusson, hogyha pedig én kellek, akkor van egy háromfős csoport és a többi csoport pedig két fős, de itt most nem volt semmi olyan nehézség, hogy nekem közben nézmem kellett volna és ez a kislány egyébként a leggyengébb, a Bori, tehát neki jó is, hogyha segítek és megnézem és mindig szoktam cserélni, egyszer az egyik felére állok be, egyszer meg a másikra, hogy ne ugyanazok legyenek a párok, hogy ne legyen nekik vontatott meg unalmas, meg ebben a teremben párokat csinálni hát nem túlzok, hogy az több perc, nem túlzok, hogy a kistanárom, a hallgatóm párszor csinált és öt perc elmegy vele, mire átülnek, mire kimásznak onnan, nem tudom, mennyi látszik, de annyira kicsi a hely, hogy egyszerűen nem lehet

(37) egyébként a kezemet nem szoktam így tartani, ez a zavarom volt, nem szoktam ezt csinálni egyáltalán, hogyha és annyira izzadt a tenyerem, hogy nem tudtam levenni a

kupakot, azt észrevetted? hogy próbálom, és a ruhámmal tudtam levenni képzeld el a kupakot, annyira izgultam, hogy nem jött le a kupak, kétszer jártam így és a ruhámmal kellett

(38) általában mindenféle hülyeségeket mondanak, hogy „sok boldogságot a születésnapodra” próbálják lefordítani és ők tényleg egy ilyen dalolós osztály, és akkor elénekeltettem velük, és így aztán nagyon remélem, hogy rögzült, „zum”, meg hogy „viel Glück”, nem „viele”, az is rossz szokott lenni

(39) néha meg kell kérdezni őket, hogy az első tanévben mit tanultak, mert nem én tanítottam elsőben, és akkor meg szoktam őket kérdezni, hogy vették-e, és általában meg szokták mondani, és mondjuk azt gondoltam, hogy a „viel” és „viele” már megvolt, hogy „viel Zeit und viele Kinder”, és akkor úgy voltam, hogy hú, gyorsan megtanítom őket

(40) igen, ennek is külön története van, ha megállítod, ő mert megtartották, küldtünk nekik képeket Németországból, amiből megtartották a ppt-t és ő a Botond nagyon izmos, a szőke hajú fiú és akkor ilyen megjegyzéseket írtak a csoportba a facebook-on, hogy a fotón, hogy „fű, a Botond ott is nagyon izmos voltál”, ezért mondtam én is a Botondot, mert az összes fényképen, „hú a Botondnak milyen izmai vannak”, meg ilyen megjegyzéseket írogattak és azért volt ez a és pont ezt a „Muckibude”-t vettük Hammbann, és a „Muskel” helyett azt mondjuk, hogy „viele Muckis”, és emiatt ismerték meg ezt, néhány gyerek, aki volt velem Hammban, az a négy vagy öt gyerek, aki volt velünk, az ismeri, hogy „Muckibude”, „Ich gehe in die Muckibude”

(41) itt is megállíthatod, és akkor poénból rögtön képzik a hülyébbnél hülyébb alakokat, hogy izmos pasi és akkor rögtön „Muckiman”, nagyon kreatívak és akkor legalább angolul legyen, ne németül, ilyen nincs persze, hogy „Muckiman”, de nem baj, náluk legyen

(42) itt megállíthatod, itt volt egy-kettő, amit kinyomtattam netről ilyen Grußkarte-kat, ahol volt egy-egy olyan szó, amit esetleg nem értettek, és akkor azt megkérdezték közben, nagyon cukikat találtam, mindenfelére, zum Vatertag, zum Valentinstag, nagyon sok, és akkor szoktam azt is, hogy ő tehát hogyha volna netes termünk, akkor azt adtam volna föl, hogy mindenki írjon egy osztálytársának, kihúztuk volna egymás nevét és akkor írjanak egymásnak neten, de ugye nem mindenkinek van előfizetős telefonja, emiatt olyat nem kérhetek, hogy mindenki vegye elő a telefonját és akkor írjon, mert valakinek csak wifivel működik, nem mindenkinek van rajta előfizetés, de különben ez egy nagyon jó feladat, hogyha van ilyen terem, de ha ilyen teremben vagyunk, akkor szoktuk azt, hogy mindenki küldjön az email címéről egy jópofa Grußkarte-t, ezt szerették, amikor olyan teremben vagyunk

(43) itt volt ez az idézet, amit nem értettek meg, pont a két gyerek, hát lassabban gondolkodó, de nagyon helyes fiú, és akkor ezt elmondtam neki, vagy lefordítottam nekik magyarra, de igazából itt ő nagyon nem gondoltam volna azt, hogy veszed az órát és nemcsak azzal foglalkoznak, ami a feladat, mert itt egyértelműen láttam, hogy beszélgettek hárman és ő azért nem lettek kész azzal az egy mondattal vagy kettővel, hogy „Boldog születésnapot!” vagy „Gratulálok a nem tudom mihez!”, tehát ez tényleg kettő mondat lett volna és ha ott vannak, akkor ezt simán meg tudták volna csinálni, ha azzal foglalkoznak, amivel kell, de ő hát ez nekem is úgymond egy jó kis visszacsatolás, hogy inkább nyugodtan legyen kevesebb idő egy diákra, de inkább mindig járjak körbe meg nézzek, pásztázzam a gyerekeket, minthogy a hátamat fordítom, mert nem mindig, de van kettő páros, aki akkor rögtön egy picit szusszan, illetve a másik még, mert most már vége van ugye?, hogy ő amikor zavaromban átváltottam magyarra és ő nem szabadna ennyit magyarul beszélni náluk, ez a másik, ami most így lecsapódott nekem, egy éve úgy kezdtem velük, hogy nem beszéltem velük egyáltalán

magyarul, és mondtam nekik, hogy nem az sem, ha nem értik meg, és most meg már itt elkényelmesedtem és mondtam azt is magyarul, ami felesleges volt, nyelvtani egy-egy fogalmon kívül, mert kilendítenek a holtpontomból és ő hirtelen magyarul mondom, hogy „menjünk már, haladjunk már”, meg a mederbe visszaterelni az órát, talán ezért is elfeledkezem arról is, hogy hol vagyunk, mert annyira elviszik más irányba is néha a dolgokat

(44) azért írtam, vagy azért kértem ugye, hogy a hátuljára írják, mert hogyha felragasztjuk bluetack-kel körbe és mindenki elolvassa, akkor nem látják a képet és ennyi eszük nincs, pedig szoktuk csinálni, tehát nem mondtam külön, hogy ne a hátuljára, de hogy fogjuk tudni végignézni ugye ott volt a bluetack meg minden, és mindig ki szoktuk ragasztani és hogy fogja tudni elolvasni, tehát idáig nem jutottak el

(45) megkérdezték, hogyha holnap írunk dogát, akkor mikor gyakorlunk, igen ez jó kérdés ő nagyon sokszor szoktam rászánni az időt még a dolgozatírás előtt, ez nem összefoglaló, hanem csak ilyen szódoga meg a részesesetet kérdeztem ki, ő és előtte valamilyen játékkal még átismételjük azt a nyelvtant, meg a szavakat is, van egy csomó játék rá, szókirályozni szoktunk sokszor például és akkor rögzül bennük, de ez a lecke, amit most hat hete veszünk és már húzzuk mint a rétestészta, de vagy ők utaztak el, vagy tavaszi szünet volt és emiatt azt mondtam, hogy most már nem érdekel, egy írásbeli számonkérést beiktatok, mert teljesen szét vannak folyva meg esve, ugye ezt meg is írták és nem lett rossz, mert ügyesek, és a quizletre már előre feltöltöttem a következő öt lecke szavait és igazából ott van, hat hete vettük az egyes leckét, most akkor az egyes egységet, mert igazából ez a második lecke egyes leckéje, mit tudom én, öt hete vagy négy hete a kettes egységet, most vettük az ötös egységet és igazából folyamatosan kéne vele foglalkozni meg tanulni, tehát igazából nem arról van szó, hogy egyik napról a másikra föladtam ennyit, hanem az már rég föl van téve a quizletre, azért mondtam nekik, hogy már föl tettem a quizletre régesrég, csak el se jutottak odáig, mert saját bevallásuk szerint elő se vették a könyvet, tehát ennyire nem tanultak, de hát ez van, az az élet, ők is elfoglaltak (nevet)

(46) szóval csak annyit, hogy huszasával adom föl nekik az igéket, fönt van a quizleten és még csak negyvenből írtak, 140 leggyakoribb ige múlt ideje és azért mondtam, hogy igazából azt is adhatnám, mert gyönyörűen elkezdtük, de aztán nem adtam fel, mert négy vagy öt hete nem kaptak, tizesével, aztán meg huszassával írunk belőle, a rendhagyó igéket, nem lehet mást, tehát meg kell tanulni és azért mondtam, hogy örüljenek, hogy nem adok föl húsz igét a listáról, meg hogy nem adok írásbelit, mert általában a munkafüzetnek a feladatait azt fel szoktam adni és így most tényleg csak az volt a feladatuk, hogy ismételjék a quizletről a szavakat és a részesesetet, dem, der, dem, den+n, úgyhogy igazából, azt hittem, hogy jobban fog hallatszani a háttérzaj, az zavart a legjobban náluk, az a csipogás, hogy állandóan, tehát látom most, hogy vagy a táskájában matat, vagy csapdossa magát a földhöz, az asztalhoz vagy a szomszédal diskurál, vagy a pad alatt előveszi, most ez így nem látszott, mert lehet, hogy most nem csinálták, a pad alatt előveszi a mobilját és gyorsan megnézi, hogy mi van a facebookon, ezt látom, és igazából megfogalmazódott már bennem, nem a videó kapcsán, hanem úgy amúgy is, hogy ez így nagyon nem lesz jó hosszú távon, hogy amit tanítunk, meg ahogy így tanítunk, mert az, hogy bent vagyok velük egy kis lyukban és csak így egy könyvből, meg így játszatok velük, az a mai generációnak már kevés, csinálhatok én, meg persze csinállok több pármunkát, meg projektet, meg énekelünk, meg beviszek CD-t, meg vagdosnak, meg rendezgetnek, meg csinálunk plakátot, de őket már sokkal többet kéne mozgatnom, pedig ők már tizedikesek, de mivel hét órát ülnek, tehát már azt látom rajuk, hogy és ugyanígy lenyomja a torkukon a kémia tanár a baromi nehéz kémia tananyagot, odamennek biológiaórára, ott megint, és hogyha az egész napjukat nézzük, hogy mit csinálnak végig, akkor nem csodálkozunk rajta, a S. Zsófi az előző hallgatóm, ő arról írta a

diplomamunkáját, hogy a mai gyerekek mennyire tudnak koncentrálni egyáltalán és ő végigcsinálta, képzeld el, a hetedikesekkel egy napjukat itt a suliban és azt mondta, hogy nem is csodálkozik, hogy fáradtak, mert ő már délben nem bírta követni velük a tananyagot, mert annyira nehéz volt, volt vele egy németórájuk, utána átmentek egy irtó nehéz fizikaórára, utána tornáztak, utána mit tudom én, magyarórán nem tudom mit csináltak, tehát megkérdeztem a kilencedikeseimet, ötből négy nap van hét órája, és mindegyik más, negyvenöt percenként kell az agyukat átváltani, és azt mondták nekem, hogy „Tanárnő, mi magánál relaxálunk”, egyszer ilyen hülyék voltak szintén, „Miért csináljátok ezt velem? Jóba vagyunk, okosak vagytok, szeretlek benneteket, tudnánk haladni” és akkor azt mondták, hogy nálam tudnak egy icipicit kiengedni, mert tudod, valaki meg kegyetlen, drasztikus szigorral meg gyomorgörccsel megy be, és ott nem mernek megmukkanni sem, és akkor nálam meg láthatják azt, hogy megengedhetnek egy-egy megjegyzést, én végül is úgy vagyok vele, hogy abból is csak tanulunk, de de ő ez ez nem nem vezet, nem tudom, hogy ez hova fog még vezetni, és ezt nem németórai, hanem általános problémának látom, és akkor mindemellett a családok szét vannak esve, ne tudd meg, mindegyiknek elváltak a szülei stb. és ezek a gyerekek, csodálkoznak meg itt szidjuk őket, régen, amikor én elkezdtem tanítani, '93-ban, amikor elkezdtem tanítani, '95, akkor még alpból csak így ültek és általában rendben voltak itt, most a világ is szétesett és nincsenek rendben, és ez bejön, és zizik, sokkal zizibbek, meg nem köti le őket, hogy beszélgetünk, megoldunk egy feladatot, márpedig én azt gondolom, ez az én magánvéleményem, hogy semmivel nem vagyunk, nem tartunk előrébb, hogyha állandóan csak villogtatok, nagyon jó, meg kell az is meg minden, de például az egyik kolléganőmhöz ment be az igazgató, hozzám egy ilyen lyukba jött be, képzeld, most végigjárja az össze némettanárt, hozzám egy ilyen lyukba jött, a hetedikesekhez, akiket abszolút nem kell fegyelmezni, és akik szuperül csináltak mindent, nagyon jók voltak, nem volt semmi kivetítő, nem is tudom hova kivetíteni abba a lyukba, láttad mit műveltek a hammi cserével is, nem, nem szoktam oda boxot, mert nem férünk el, és az Ági meg csinált ilyen mit tudom én, ilyen élő dolgot, hogy mindenki a saját telefonján tudod megnyomja a helyes választ, nem tudom, mi a neve, kahoot, már én sem tudom, oké, örülök, hogy most megnyomta a telefonját, hogy most az A, B, C, vagy a D kaja vagy névelő vagy válasz a jó, én ennek örülök, és akkor utána megnézzük, hogy ki volt a leggyorsabb, ki volt a leglassúbb, jaj de jó, jaj de jó, de én azt gondolom, hogyha ő egy fénymásolt lapon vagy a könyvben végiggondolja, hogy der-ből lesz a den, vagy beikszeli, az szerintem ugyanolyan hasznos és nem tudom, nekem ugyanannyira rögzülne a helyükben, sőt még hatékonyabb, mert nem veszi el a villódzó fény meg a minden más nem tereli el a figyelmét és én azt látom a kisfiamnál, hogy náluk is van most ilyen kivetítő tábla és egy-két kollégámmal is beszéltem már, hogy nem tud úgy a gyerek, nincs olyan mély tudása, mert csak ezt csak igen, pontosan, hogy mélyüljön el, olvasson egy könyvet és csináljon egy olyan szövegértés feladatot, hogy nem csak nyomkodja az interneten, hogy A, B vagy C, vagy én most már nagyon egyértelműen kérem, hogy húzd alá a kezeddal, jelöld filccel, satírozd át, dolgozz bele a szövegbe, csinálj belőle egy olyan szöveget, hogy átlátható legyen, emeld ki a lényegét, hogyha még egyszer átlapozod a könyvet, akkor csak rápillantasz és azt a tíz Stichwort-ot aláhúztad és össze tudod rakni a szöveget, minden beugrik egy dolgozatismétlés előtt vagy bármi, összefolyik minden a neten, egy sima szöveg van előtted és én kérem őket, hogy húzzák alá, és nem csinálják, mert nem tudják, miről beszélek, tehát egy éve tanítom a c, d, f-eseket és még most is, ma is mondanom kellett, hogy „Gyerekek, elolvastok egy szöveget és utána elmondjátok, mit tudom én” és húzza alá azt az öt kulcsszót, ami alapján te ezt a szomszédodnak vagy bárkinek el tudod mesélni, ha ránézel így, akkor nem fogod tudni, de ha kiemelted belőle azt az öt szót, hogy „Mensa” meg mit tudom én, meg „Sportunterricht”, akkor nem folyik össze a szemed előtt, hanem akkor eszedbe jut és látod, tehát minden visszajön, és ilyen technikákat nagyon nagyon meg kell nekik tanítani, mert semmi, mert azt

érzem, hogy sokkal felszínesebben közelítenek mindenhez és sokkal mulékonyabb, azt érzem, hogy ez egy másik generáció, nincs olyan mint nálunk, hogy volt egy példaképed, volt egy kedvenc együttesed, ma ez, holnap az, sokkal gyorsabban váltanak mindenben és nem mélyülnek, mert nem mélyülnek el, teljesen mindegy, legyen az most éppen a német tananyag, vagy mondjuk egy bármi más, kitartása egyre kevesebb gyereknek van, carpe diem, mindent megkapnak a szülőktől és utaznak, mindenfelé mennek, kiszabaduló szobába mennek, már 10-15 évesen ezt kapják ajándékba születésnapra és aztán az, hogy őt most érdekelje az, hogy a világban miért van gravitáció, vagy németül ne csak gagyi szinten el tudja mondani Ausztriában, hogy „kérek egy hamburgert”, hanem mondjuk tudjon beszélgetni is, hogy jusson el oda, hogy neki olyan szintű nyelvtudása legyen, ami nem minden második embernek van ilyen konyhanyelvi valami, hanem hogy ő tényleg emelt szinten tudjon egy idegen nyelven, ahhoz már nagyon nagy önfegyelem kell, szülői háttér, meg nagyon sok minden, mert ahogy régen természetes volt, hogy ezt akartuk, a mai gyerek már nem akarja, hanem azt mondja, hogy „minek, ott az angol”, mert Németországban is beszélnek angolul, akkor meg minek tanuljak meg olyan szinten németül, sokszor már a fejemhez is vágják, az intelligens gyerekek is, úgyhogy a motiválás az nem egy egyszerű dolog, pedig ők nagyon helyesek, emberileg nagyon helyesek, meg azért vannak itt, hogy egy jó gimnáziumban tanuljanak

8.16 Transkription des Interviews – Versuchsperson „B”

Kérdések a tanári beszédre, kritikára és dicséretre vonatkozólag:

- *Jellemezze, kérem, **tanári beszédét** ill. **beszédstílusát**!*
(Gondoljon, kérem, arra, amikor az óra keretein belül a tanulókkal kommunikál!)
- Mi jut eszébe elsőként? Nevezzen meg, kérem, néhány tipikusan jellemző jegyet (verbális és nonverbális jegyek is lehetnek)!*

hát mindenféleképpen törekszem arra, hogy mosolyogjak, és pozitív legyek, még a kritikánál is esetleg, ő és ő nagyon sokszor van olyan szemmozgásom, esetleg kézmozdulatom is, amivel kísérem a ő mondandómat, nagyon sokszor lépek oda, tehát konkrétan mozgok is valamilyen irányba, ahol dolgom akad és a test ő testes távolságot is szoktam használni nagyon tehát a nonverbális kommunikációm az azt gondolom, hogy eléggé kifejtett és ő nagyon sokszor dicsérek és ő próbálok pozitívan motiválni, néha talán túlzásokba is esek, de az az elvem, hogy a pozitív ő szó a pozitív dicséret az többet hoz a konyhára, mint hogyha állandóan csak a negatív dolgokat hangsúlyozom, meg ismételtetem meg szidok vagy büntetek, megpróbálok, ami nem mindig jön össze, de megpróbálok érthetően és röviden magyarázni, hogy ne a tanári instrukciókkal meg beszédemmel menjen ez az órának a nagy része s hogy több idő jusson a gyerekek megnyilvánulásaira meg az önálló munkára, bármi ilyesmire és ő és a kezdőbb szintű csoportoknál sokszor inkább példákkal próbálok magyarázni és nem megyek bele annyira hosszasan a dolgok taglalásába és azt szokták mondani egyébként a diákcsoportok, hogy ő most éppen egy kilencedikes osztály mondta, hogy nem félnek bejönni németórára, mert annyira jó, hogy mindig bátorítom őket és ki is javítom persze azokat, akiket ki kell javítanom mert mondok azért ő kritikát is, de soha nem olyan módon, hogy utána ne merjenek továbblépni és talán ezt, tehát ezt emelném ki, hogy pozitívan és hogy érezzék, mindig érezniük kell azt, hogy tényleg érdekel engem az, amit ők mondanak, ezt szoktam is hangsúlyozni, hogy engem tényleg érdekel az, hogy mit csináltak hétvégén, és nem csak azért kérdezem meg mondjuk, mert az egy érettségi tétel, és ő próbálom őket bátorítani arra is, hogy a többiekre odafigyeljenek, tehát ez is vesszőparipám lett az utóbbi időben egyre inkább, hogy nem tudnak annyira egymásra odafigyelni a mai hetedik nyolcadikosok például, hogy nagyon nagyon nagyon bátorítom őket és inkább ötször elmondom ugyanazt, még ha azt látom, hogy nem figyelnek egymásra vagy hogy tényleg nem érdekli őket, akkor arra külön kitérek még, ilyen nevelő hát nevelő szándékú megjegyzéseim azok az utóbbi időben egyre inkább beépítődnek az óra menetébe, régebben, valahogy, húsz éve, amikor elkezdtem tanítani, azért nem kellett így ennyire ezzel foglalkozni, most néha olyan dolgokat kell megmagyaráznom, magamon is csodálkozom, ami régen evidens volt, meg meg minden gyerek hozta magával otthonról, és most olyan dolgokat kérdőjeleznek meg meg olyan dolgokat kell elmondanom, hogy „gyerekek, hát ezt így illik”, amit régen nem kellett németórán megtennem, és emiatt ő egy picit tényleg azt gondolom, hogy többet beszélek, ez, most hogy így fölvetted az órát, így nem nem tehát mégsem teljesen olyan, mint igazából, de hogy ha nem vagy, akkor nagyon sokszor van a tanári beszédemnek olyan része, ami nevelés, nevelés, és ami régen nem volt ennyire sokszor

- *Hogyan szólítja meg a tanulókat (tegezés/magázás, megszólítási forma)? Mi fontos Ön számára, amikor tanulóival kommunikál?*

én tegezem őket, ő mióta tanítok, mindig is tegeztem őket, tudat alatt úgy érzem mindig, hogy ők a gyerkőceim és nem tudom őket magázni, nem megy, nem megy

ő értem, ő a megszólítási formák pedig minden év elején minden új csoportnál megbeszélem, hogy ki hogy szereti, és ő mindig keresztnév vagy egy picit becézett keresztnév, de gúnynevet nem fogadok el, például ebben a csoportban, akiket felvettél, a Marcit Sonkának hívják, de őt ez nem zavarja, engem nagyon, mondtam, hogy én németórán senkit nem fogok Sonkának szólítani, még hogyha kéri, akkor sem, normális beceneven igen, de ez már nem ez a kategória számomra, Ö. Marcell, először még szerintem nem nagyon szerette, aztán megszokta és azt mondja, hogy jó, lehet őt így hívni, de ezekbe nem szoktam belemenni és ő hogyha valami nagyon aranyos, például van egy nagyon magas fiú a 9. ny-ben, akit Apunak hívnak, és akkor őt lefordítottuk „Vati”-ra és „Vati”-nak hívom órán németesen, ő néha van ilyen, hogy több név van egy csoporton belül van mondjuk van négy Marci, és akkor ott tényleg mindenkire kitalálunk valamilyen különböző megszólítást, de csak olyat, amit ő szeretne és ő akarja és akár lehet német is, sokszor lefordítjuk mondjuk az egyiket németre és akkor mondjuk még két Márton van, az egyik Márton, a másik Martin, picit változtatunk rajta, de mindig csak úgy, hogy ne legyen sértő és néha hívom őket úgy, hogy egyben megszólítom őket, tehát „Hallo Leute” vagy ilyesmiket szoktam

mi a fontos? hm ő (gondolkodik) hát ő megpróbálom arra törekedni, hogy érthetően, világosan fogalmazzak és hogy a tudásátadásban ő központi szerepet töltsék be azzal is, hogy magyarázok dolgokat, meg azzal is, hogy irányítom az ő negyvenöt perces munkamenetüket, és hogy megpróbáljak egy olyan ő tevékenységi folyamatot létrehozni, ami ami a diákoknak megfelel, hasznos, mindenki ki tudja tölteni az időt a saját képességeinek megfelelően kihasználni, közben fejlődni, közben segítséget kapni, ő és valahogy úgy próbáljak hozzáállni a dolgokhoz, hogy tudják, hogy bármikor kérdezhetnek, bármikor kaphatnak segítséget, bármikor megállíthatnak, de azért érezzék azt is, hogy újabb és újabb területekre lépünk és haladunk a tananyaggal, ő és közben pedig legyen egy olyan csoportatmoszféra vagy légkör, ami jó és ahol jól érzik magukat és ahol szeretnek dolgozni, mert e nélkül nem megy azt gondolom a dolog és minden csoportban van ilyen és minden csoportban más, tehát nagyon érdekes, hogy te ugyanaz az ember vagy, meg lehet, hogy az iskola is, sőt még lehet, hogy a korosztály is, de minden osztály és minden csoport más és más egyénekből tevődik össze és emiatt minden csoportban más a munkahangulat, nincs két egyforma, én mindegyikben megpróbálom megpróbálom felvenni velük a tempót, megtalálni hozzájuk a hangot, és egy picit minden csoportban másképp tanítok, másra helyezem a hangsúlyt, hogyha mondjuk egy csoport imád énekelni, akkor ott sokkal többet énekelek, van olyan csoport, amelyik imád mondjuk activity-zni, akkor oda biztos, hogy beviszek több olyan dolgot, ahol színészkednek, játszanak, tehát minden csoportnál az ember úgy előbb-utóbb ráhangolódik, ráérez arra, hogy mi az, amin náluk bejön, akkor megpróbálsz úgy dolgoztatni illetve ő úgy kommunikálni, van olyan csoport, ahol egyáltalán nem kell megemelned a hangod, nem kell fegyelmezned, és van olyan, ahol mondjuk esetleg kicsit katonásabban össze kell magad szedned, mert különben szétfolynak

- *A tanár részéről milyen beszédet/beszédstilust tart megfelelőnek, amikor a tanulókkal kommunikál?*

hát persze ő az egyértelműség, követhetőség, ő nagyon nagyon nagyon fontos, hogy partnerként kezelve érezze magát a diák, a csoport, és soha ne felülről beszéljek hozzájuk és soha ne éreztessék velük, hogy én aztán mennyivel idősebb meg okosabb vagyok, hanem abszolút ő társként, partnerként tekintve fogalmazzam meg a mondandómat az ő számukra is és mindig legyen benne pozitív energia, és ő most hallgattam két hete egy riportot egy százéves francia tanár bácsival, premontrei szerzetes volt, Gödöllőn tanított, hú, eszméletlenül megfogott az a riport, amikor megkérdezték tőle, hogy milyen a jó tanár, akkor azt mondta, hogy százévesen, hogy a jó tanárnak egy ismérve van összesen, hogy szereti a gyerekeket, és

ezt a gyerekek megérzik, és aztán hogy te most csendes vagy vagy hangoskodó, te most éppen azzal fogod meg őket, hogy mindig beviszel valami szemléltető anyagot, tehát hogy mit csinálsz, azt mondta, hogy mit csinálsz, az nem annyira lényeges, hanem hogy azt érezzék a gyerekek, hogy te szereted őket és valahogy ezt kell átadni abban, ahogy bemész hozzájuk és tényleg nagyon helyes ez a 9.ny-es csoport, ahol egy barátnőmmel tanítunk heti tíz órában, öt-öt órában mind a ketten és velük sokszor csináltunk ilyen ö portfóliót, meg kérdeztük őket, hogy mit csináljunk másképp, mit változtassunk, mi is részletesen adtunk nekik egy féléves jellemzést, amire különben nincs nagyon idő heti három órás csoportnál, de itt azt mondtuk, hogy rászántunk többször negyvenöt perces órát arra, hogy átbeszéljük azt, hogy hogy haladtunk, mi az ami jó volt, mi az, ami tetszett nekik, mi nem, mi is elmondtuk, és ez nagyon nagyon jó volt és ők mondták azt, hogy nagyon hasonlóak vagyunk a barátnőmmel, hogy ő már eleve az, ahogy mi bejövünk, az megadja az óra alaphangulatát, hogy te sugársz és az átmegy a gyerekre és ezt persze testbeszéddel, kommunikációval, szavakkal meg mosollyal meg mindennel közvetíted és ő ami még így nagyon fontos nekem, az a hitelesség, hogyha például én utálom a tantárgyamat, ha már rühellem az egészet meg kiégtem, akkor aztán pöröghetek meg vihetem be a jobbnál jobb anyagokat, egy gyereket nem lehet becsapni, egy gyerek látja, hogy neked ez fontos, ennyi, megérzi, hogy te szereted, amit csinálsz, szereted a tantárgyadat, szereted őt vagy nem és lehet, hogy néha bénázol, mert hét én is tudok a mai napig elkövetni szakmai vagy nem szakmai hülyeségeket meg hibákat, de túlteszik magukat rajta és ettől függetlenül így állnak hozzá, én nagyon sok olyat kaptam, ami végzős osztályoktól ilyen kis ajándékokat meg mindenféle irományokat, hogy nagyon nagyon köszönjük a fantasztikusan jó hangulatú órákat, mert az marad meg bennük, hogy igen, németóra, oda jó volt bemenni, mert ott mindig őszinték lehettünk, ott mindig játszottunk, ott mindig történt valami, és nem görcsöltünk és mégis tanultunk, tehát nekem valahogy, ez az aranyközépút, ennek a megtalálása, hogy oldott legyen a hangulat, meg legyen benne mindig valami, de azért haladjunk is, valahogy ezt úgy megvalósítani, ami nem mindig egyszerű, néha átbillen és nem mindig egyszerű megmaradni ezen az középúton, de ugye például ennél a 10.n-es csoportnál is nagyon átbillent már az anarchia felé, de meg a buli hangulat irányába, de egyébként azért működni szokott, náluk is fog majd most már azért ők is megemberelték magukat kicsit, mondtam, hogy balhé lesz, vittem be az öt szót, mondtam, hogyha valaki mással foglalkozik, mást csinál, azonnal öt szóból felel

- *Amikor kijön egy órájáról, mit reflektál elsőként? Milyen szerepet szán ilyenkor a tanári nyelvhasználatáról való gondolkodásnak?*

hát az, hogy mi az, ami összejött, meg mi az, ami nem, az is, hogy mi nem, hogy mi az, amit egy kicsit másképp kellett volna csinálni, ő és ő hogyha valami nagyon jópofa dolog sült ki valamiből, akkor meg arra meg még nagyon jó visszagondolni és akkor az úgy nagyon jó érzéssel tölt el, ő de azzal is, hogy mi az, amit legközelebb másképp fogok csinálni

hát azt gondolom, hogy én már tanítok annyi éve, hogy van egy kialakult rutinom, ő de néha van olyan, hogy megfogalmazódik bennem ilyesmi, hogy hú, itt most ezt a szabályt most legközelebb másképp fogom tálalni vagy másképp magyarázom el, ő de egyébként alaptól a beállításon, a nyelvhasználaton nagyon nehéz változtatni már, azt gondolom, tehát nagyon berögzült

- *Előfordult-e már Önnel esetleg, hogy egy órája végeztével úgy érezte, hogy tanári beszéde / beszédstílusa / nyelvhasználata nem volt megfelelő egy adott diákkal vagy a csoporttal szemben? Mit érzett és mit tett ekkor? Fejtse ki, kérem, ezt a helyzetet!*

ő igen, olyan volt már, hogy nem volt elég világos a példa és azt mondtam, hogy hú, ez így nem lesz jó, mert csak kesze-kusza volt meg esetleg csak összezavartam a gyerekek fejét,

vagy a fejében a gondolatokat, ő volt néha olyan esetleg, hogy ő fegyelmezés miatt jobban kikeltem magamból, mint amennyire kellett volna vagy mint amennyire utólag visszagondolva le kellett volna, hogy reagáljam a dolgokat, ő olyan volt már itt is meg máshol is

És mit éreztél vagy mit csináltál? vagy hogyha nincs konkrét, akkor általában ilyenkor mi az eljárásod?

hát volt olyan, nem egyszer, nem kétszer, hogy a következő tanóra elején azzal kezdtem, hogy „gyerekek, ugye tudjátok, hogy nagyon elvetettétek a sulykot és az előző órán olyanokat mondtam vagy olyanokat ő ígérgettem, amit egyébként hogyha normálisan álltok a dolgokhoz, meg hogyha nem ő mentek el ennyire messzire, akkor nem tettem volna meg vagy nem tennék meg”, ez nem sokszor volt, de hogyha úgy éreztem, hogy nagyon nagyon ciki és utólagosan nagyon megbántam, hogy azt azért nem kellett volna, akkor a következő órán megbeszélem velük, hogy ugye legközelebb ilyen nem lesz és ő és volt már olyan is egyszer-kétszer, hogy nyelvtanból visszatértem az előző órán félbehagyott, nem félbehagyott, csak úgy éreztem, hogy mondjuk nem teljesen ragadt meg mindenkiben úgy, ahogy kellett volna, vagy ne volt eléggé érthető, nem volt eléggé világos, akkor volt olyan, hogy visszatértem, hogy akkor inkább még egyszer beszéljük meg és akkor valami mást hoztam, más oldalról közelítettem meg, más példákkal alátámasztva, hogy biztos, hogy megértették-e, úgy, ahogy én mondtam, tehát az, hogy visszatérek, az néha előfordul, mert dolgozik bennem és bánt, hogy miért voltam ilyen kis hülye

- *Milyen szerepet játszik a tanulókkal való kapcsolat kialakítása ill. fenntartása a tanári munkájában? A tanár részéről milyen hozzáállást tart fontosnak a jó tanár-diák kommunikáció kialakítása során?*

hát központi szerepet, ez nem minden tanárnál van így, valaki nem ad magából annyit, amennyit én és én nekem nagyon nagyon fontos az, hogy a gyerekekkel személyes kapcsolatom legyen, nemcsak annyi, hogy most bemegyek az osztályterembe és aztán leadom az anyagot és kijövök, hanem az biztos, hogy elmesélik nekem még szünetben, hogy mi van velük, meg elmegyünk esetleg minden csoporttal egyszer moziba, vagy valahova, hogy még megismerjem őket, vagy elmegyünk osztálykirándulásra, táborokba, plusz programokra, és ő most itt is ez a 10.n-es csoport pár hónapja tanítottam és már megkérdezték decemberben, hogy „Tanárnő, magának miért nincs osztálya?”, mert a legtöbb tanár ma már hát nem azt mondom, hogy a legtöbb tanár, de nagyon sokan munkahelynek fogják fel az iskolát és tényleg bejönnek, tanítanak, szünetben magukkal vannak elfoglalva, csinálják a maguk kis dolgait, mert la vagyunk terhelve én megértem mindent, de én nekem pedig nagyon nagyon a gyerekek körül forog a világ, és az egyes gyerekek körül, és mindig mindig van olyan, akivel még beszélgetek a szünetben is, vagy aki jön hozzám pluszban és nagyon fontos nekem az, hogy megkérdezzem őket, hogy hogy vannak, akkor is, ha tizenhatan vannak, vagy csak hogy ki van nagyon jól, tegye föl a kezét, ki nem, és akkor gyorsan elmondjuk, hogy mi a baj, hogyha szeretné, vagy mi volt a legszuperebb a hétvégében, ő tudják, hogy jöhetnek hozzám, hogyha nagy baj van, általában úgy lettem először osztályfőnök itt a suliban egyébként, hogy németórán heti három óras csoportban egy fiú megnyílt, hogy öngyilkos szeretne lenni és akkor mentem az osztályfőnökhöz, aki teljesen ki volt borulva, és ő egy csomósor, mivel érzik azt, hogy én nem szülő vagyok, meg nem barát, hanem sima tanár és nem is osztályfőnök, többet elmondanak nekem, mint az osztályfőnöknek, mert az osztályfőnök ő olyan mint egy anya apa és tőle egy picit tartanak általában a gyerekek, tőled pedig mint szaktanártól, hogyha látják, hogy benned bízhatnak, akkor tőled kevésbé, meg még az nagyon érdekes, hogy ugye németórán mennyire derülnek ki ezek a dolgok, főleg, hogyha a nyelvi

eszközök hiányoznak, hogy ezt árnyaltan megfogalmazd, és lehet, hogy olyan dolgok is kibuknak, amit magyarul különben el sem mondana a gyerek, erre is volt nem egy, nem két példám, hogy lehet, hogy mivel idegen nyelven mondja ki, könnyebben megteszi, mint hogyha magyarul kellett volna mondania, mert ő nincs meg az a gát, másképp hallja a saját hangját, nem egy, nem két ilyen példám volt már, hogy ő olyan dolgok jöttek ki németül, amit magyarul esetleg még be sem mert vallani az osztálytársaknak vagy magának se, ilyen volt már több, egyet elmesélek, karácsonykor szoktam azt csinálni, hogy körbeadunk egy kis kosárban mindig mást, mondjuk épp akkor egy angyalka volt, egy angyalkát és ő mindenki elmondja, hogy mi jut eszébe róla a karácsony kapcsán, és amikor visszaér hozzám, akkor azt szoktam nekik mondani, hogy „látjátok, most mindenki ott lesz velem, ezt felakasztom a karácsonyfára otthon és akkor a németes csoport is ott fog mosolyogni velem szenteste a karácsonyfán, mindenkinek a lelke benne van ebben az angyalkában” és az egyik kislány, az utolsó előtti kislány elmondta nekünk, amit saját bevallása szerint még nem mondott el soha senkinek, ugye hallotta előtte a sok-sok hozzászólást és elmondta németül, amennyire tudta, hogy ő bizony mindig angyalka szeretett volna lenni, mert a nagymamájának annyi angyalkája volt és neki annyira tetszettek az angyalkák, és öngyilkos szeretett volna lenni gyerekkorában, és csak az tartotta vissza, hogy Gyulára mentek nyaralni és ő oda annyira szeretett menni nyaralni, de különben ő ilyen gyönyörű angyalka arcú szeretett volna lenni úgy, hogy ő megöli magát, nahát az egész csoport, így mindenki hátradőlt és nem tudtuk, hogy mit mondjunk erre, vagy hogy kezeljük le, ezt soha senkinek nem mondta el, se a nagymamájának, se a nagyszüleinek például és ezt németül merte elmondani, úgy, hogy ott volt az össze osztálytársa, tizenhat éves, T.-nek hívták, nagyon aranyos lány volt egyébként és a nagymama nevelte, úgyhogy igen, tehát egy csomószor van olyan, hogy én azt gondolom, hogyha a személyes kapcsolat működik, akkor fognak tanulni, főleg a mai világban, ahol nagyon szelektálnak, nagyon kevés idejük van, és ha kötődnek a tanár személyéhez, ez általános iskolában még inkább így van, de középiskolában is, mert mert odafigyelsz rájuk, plusz van hiteled és esetleg még érted is azt a szakmát, amit űzöl, tehát szakmailag is ott vagy, tehát ha ez a kettő így összejön, akkor akkor nyert ügyed van, mert akkor miattad is még ez pluszban motiválja őket, fognak tanulni meg dolgozni, én nagyon nagyon hiszek abban, hogy ez csak így működhet, nem hiszek az internetes tanításban, én azt gondolom, hogy a tanár-diák kölcsönhatás meg kommunikáció meg tehát az az úgy működik, hogyha személyesen vagyunk együtt

igen, igen ő hát igazából mindig a személyesség, a személyre szabottság, irtó gyorsan rá kell érezni antennákkal arra, hogy melyik gyerek, melyik gyereket hogyan lehet megfogni, befolyásolni, ő és ő és mindig mindig mindig meg kell hallgatni őket, nem szabad őket lehurrogni, semmibe venni, felülről kezelni, lenézni, hanem ez a partneri viszony én ezt hangsúlyozom elsősorban, ők tudják, hogy fordulhatnak hozzám, de hogyha én kérek valamit, akkor annak is legyen foganatja, és ő tiszteljük egymást, egymás kölcsönös tisztelete

- *Mit gondol, mi a diákokkal való sikeres kommunikáció kulcsa?*

humor, fiatalos lendület, ő vidámság, pozitívizmus, jópofa példák, aktualitások, saját életükből hozott példák, ő naprakész információk az ő kis osztályukról, közösségükről, ő őszinteség, ő szabadság, nem túlságosan terelés és ő igen tehát ő kreativitás és nyitottság meghagyása az ő részükről, tolerancia, kell még? tehát nekem ez

- ***Kritika a tanári beszédben a tanórai kommunikáció során. Kérem, fejtse ki, mit ért ez alatt, és milyen első asszociációi vannak ehhez a fogalomhoz!***

hú, ő (gondolkodik) példák, igazságosság, ő rávezetés, a gyerekeket önkritikára sarkallni, egy picit megtanítani nekik az önismeretet, a tükörbe nézést és mindig óvatosan bánni vele, mert futottam már bele olyan hibákba, hogy olyasmi olyasmiért kaptak tőlem a gyerekek kritikát, amit valóban nem érdemeltek meg, voltak olyan hiányzó információk, amiknek a birtokában mondjuk nem ugyanazt a kritikát kapták volna mondjuk tőlem, mint így, és ő ahogy telnek múlnak az évek, úgy bánok egyre óvatosabban a kritikával is, mert úgy tehát egyre összetettebbé válik minden és a gyerekeket is egyre mélyebben érzem meg látom, akkor is, hogyha nem ismerem őket annyira, tehát én nem állítom azt, hogy minden gyereket ismerek meg beléjük látok, de erre egy idő után az ember hamarabb ráérez már és ő nagyon nagyon nagyon önérzetesek a mai gyerekek és nagyon érzékenyek, sokkal érzékenyebbek, mint tíz vagy húsz évvel ezelőtt voltak a gyerekek, és kritikával, esetleg hibás, téves, vagy túlzott kritikával lehet, hogy többet ártok, mint hogyha nem szólok, mert olyan szinten vannak sérült gyerekek, a családok szét vannak hullva, olyan szinten vannak túlterhelve a mai fiatalok, legalábbis itt nálunk a suliban, hogy nem biztos, hogy azért nem tesz meg valamit, vagy azért hibázik, mert ő ezt szánt szándékkal teszi, hanem egyszerűen azért, mert képtelen már másra fizikálisan vagy bármi egyéb okból nem képes teljesíteni vagy azt hozni, és ő hogyha egy picit néha úgy megkapargatjuk a felszínt és aláásunk és elkezdem, mielőtt kritikával illetem őket, meg szoktam kérdezni, hogy „ezt most miért csináltad?” és akkor kiderülnek olyan dolgok, hogy néha nekem is le kell ülnöm, hogy milyen életük van ezeknek a gyerekeknek, és akkor ezután már én magam is változtatok a kritikán és annak a módján, hogy mit hogyan mondok és árnyaltabban fogalmazok és azért elmondom az észrevételeimet meg a kritikámat, de nem biztos, hogy olyan szinten osztom rájuk az áldást esetleg, ahogy eredetileg terveztem, mert mert kiderülnek dolgok, amik akadályozták őket, vagy olyan életkörülmények, vagy helyzetek, szituációk, amik amik ő ha indokoltá nem is teszik azt, amit éppen kritizálnék, hogy azt ők mondjuk elkövették úgy általánosságban, de egyszerűen kiderül, hogy tényleg teszem azt, hogy mondjuk azért nincs leckéje egy csoportnak, vagy azért nem tudott tanulni, mert olyan szinten volt előző nap befogva osztályszinten vagy a családjában, hogy ő tényleg nem tudott mondjuk valamit megoldani és emiatt ő én soha nem voltam soha egy olyan nagy dorgálós típus, de ahogy telnek múlnak az évek, ő úgy ő bánok ezzel is egyre óvatosabban a kritikával

- ***Milyen helyzetekben fejez ki kritikát a tanórán?***

hát nagyon sokszor akkor, ha nem elég lendületes a munka és ő nincs száz százalékos motiváltság meg sziporkázó gondolatok meg odafigyelés, tehát amikor egy picit lanyhul a figyelem, vagy éppen érdektelenné válnak a gyerekek, illetve amikor nincs lecke, nem tanultak, akkor azért az az ő azt ki kell, hogy fejezzem, mert nyelvből nem lehet úgy haladni, hogy csak abból élünk, amit órán hallunk és ő akkor is kifejezek nagyon sokszor kritikát, ha egymással szemben csipkelődő, gúnyos magatartást ő hallok vagy hogyha olyan szóhasználat van, ami nem illik az óra menetébe illetve ő olyan tapintatlan vagy bárdolatlan viselkedést engednek meg maguknak, ami szintén nem passzol, nem biztos, hogy csak a német társalgásba nem, egyáltalán az emberi oldalukhoz ő örületes, hogy mit meg nem engednek maguknak, illetve már eleve, hogyha nem köszönnek elég hangosan óra elején, ezzel kezdünk vagy vagy képtelenek megvalósítani valamit azért, mert nem azért, mert nem értik, mi a feladat, hanem éppen most nincs kedvük vagy fáradtak vagy bármi egyéb, hát ilyen nincs, hú, az nagyon fel tud bűszíteni, vagy mondjuk, hogyha énekelünk és minden második ember ül ő és ő nem egyáltalán ki sem nyitja a száját, az nem baj, hogyha nem énekel, de legalább mondja a szöveget, vagy hogyha mondjuk ők akarnak valamit játszani vagy bármi feladat van

és azt látom hirtelen, hogy a csoport egy harmada nem csinálja, hát akkor aztán kapnak, „mi az, hogy nem mutogatsz, nem játszol, nem veszel részt, azért vagyunk itt, hogy intenzíven éljünk a német nyelvben, hát akkor nincs olyan, hogy nem csinálsz”, azért kapnak a legtöbbet, hogyha elrontják a dolgokat, azért kevésbé, mert abból tanulunk, tehát én azért nem szoktam őket leszidni, ha nem tartanak be egy KATI szórendet, vagy valami ilyesmi és a házi feladatnál is mindig pótolhatnak, nem az a célom, hogy egyest kapjanak, hanem az, hogy írják meg

- *Mi a szerepe Ön szerint a kritika kifejezésének a tanári beszédben?*

hát egyrészt tanító funkciója van, ha van ilyen, hogy megpróbáld a gyereket arra az útra terelni a kritikával, ami szerinted a normál erkölcsi elvárásoknak megfelel, másrészt valószínűleg magadat is nyugtatgatod ezzel, és a benned lévő feszültséget levezeted, hogyha kimondod, hogy márpedig ez szerinted nem helyénvaló, ő és hát ő hát legfőképpen ez, hogy a gyerek tanuljon tanuljon a hibáiból, mint ahogy én is tanulok a sajátjaimból, úgy a gyerek is, és tudja meg azt az én számból, hogy mi a helyénvaló, vagy nyelvtanból vagy épp a viselkedését tekintve vagy bármi egyéb, egy ilyen miheztartás végett ő ki kell, hogy mondjunk dolgokat egyértelműen

- *Milyen elveket tart szem előtt, amikor kritikát fejez ki egy tanuló / a tanulók felé?*

ő hát igen, van, hogy hosszabban, van, hogy rövidebben taglalom, azt, hogy próbáljak belőlük jó embert nevelni, olyat, aki jól tud németül, illetve olyat, aki emberként jó, ez a kettő, ezt megpróbálom szavakba önteni, hogy azon az úton haladjanak mind a nyelvtanulásban, mind az emberré válásukban

- *A nyelvi megformálás szempontjából mit tart fontosnak, amikor megfogalmazza kritikáját egy tanuló / a tanulók felé? Mire figyel ilyenkor?*

hát hogy próbáljak meg viccesen, ha lehet, ő vagy esetleg pont az inverzével, tehát hogy ne mondjam ki, hogy mi volt a rossz, hanem mondjuk ismétljem el, vagy hogy valahogy saját maguk jöjjenek rá, hogy itt mi volt a baj, nem biztos, hogy direkt módon megfogalmazva, hanem valamilyen más úton módon ő hangozzék el az a kritikai észrevételnek számító valami

- *Él-e meg valamit nehézségként bármilyen szempontból a kritika kifejezésekor? Ha igen, kérem, fejtse ki!*

igen, sajnos ez egy nagy gyengém, az a baj, hogy én olyan szinten szégyellem magam a gyerekek helyett is, hogy teljesen magamra veszem, hogy miért miért miért viselkednek úgy, ahogy viselkednek és abszolút rosszul vagyok attól is, amit csináltak, meg attól is, hogy most nekem öt percet azzal kell töltenem, hogy megbeszélem, hogy mi történt, én nagyon nagyon mivel én alapból jó vagyok, nem vagyok hibátlan, de életemben nem bántottam meg senkit, nem voltam genya, meg szokták kérdezni, mi volt a legnagyobb kópéságom, ugye sokszor van ilyen tanár-diák est, nem tudok mit mondani, mert én soha nem követtem el csínytevést, tehát én alapból jószívű, nagyszívű voltam világ életemben, nem volt soha ellenségem, mindenkinek segítettem, megvédtem azokat, akiket csúfoltak, és emiatt meg hát ez a világ, azt látom, hogy egymásba dőfik a tört, már a kis hetedikese is, eszméletlen, hogy mit meg nem engednek maguknak egymással szemben, és amikor elmondom nekik, hogy mit hogy kéne, akkor az nekem belülről nagyon nagyon fáj, de azért, mert én nagyon érzékeny vagyok és nagyon fáj a kritika, azért is fáj a kritika, hogy miért kell mondanom? hogy miért nem lehet az ember alapból jó? hogy a gyerekek miért azzal töltik az idejüket, hogy hülyeségeket

csinálnak, ahelyett, hogy az energiáikat arra fordítanák, ami jó, hogy egymásnak segítsenek, hogy egymásra odafigyeljenek, hogy jópofizzanak stb. és volt nálam egy szakfelügyelő, amikor általános iskolában három évet tanítottam H.-ban és megcsinálta velem az osztályom, hogy tudták, hogy jön Budapestről ki a szakfelügyelő, vagy szaktanácsadó bocsánat szaktanácsadó, föladtam a leckét és megcsinálták velem azt, hogy a huszonhat vagy mit tudom én huszonnyolc fős osztályból rengetegen nem írták meg a házi feladatot és én arra építettem az órát és ő arra építettem az órát, hogy nekik ő állatmeséket vettünk és állatmesét kellett írniuk és a házi feladatot csoportosan felolvasták volna egymásnak, mindenki a saját meséjét és kiválasztottak volna egyet, amit előadnak, és kiderült, hogy rengeteg gyerek nem írta meg és én ezen nagyon kiborultam ott ugye ott volt az igazgató, a munkaközösség vezető, a szaktanácsadó, meg ugye én meg az osztály és azt mondták, hogy egyszerűen annyira látszott rajtam, hogy én jobban szégyelltem magam mint a gyerekek, én, tehát látszott rajtam, hogy ez engem teljesen kiborított ez, hogy megcsinálják velem ezt, amikor tudták már nem tudom mióta, hogy jön a szaktanácsadó, és egy öt soros kis fabulát nem igaz, hogy nem lehetett volna megírni és nem, és azt mondták, hogy azt értse már meg, hogy én ezt a személyem elleni hogy mondjam támadásnak, nem támadásnak fogom föl, mert az nem jó szó, hanem hogy hogy azért esik rosszul, hogy ennyire nem voltam nekik fontos, hogy ez a tanóra meg az én személyem, én voltam az osztályfőnökük is és mindent megcsináltam nekik, hogy tudják, hogy ez mennyire fontos nekem, és ennek ellenére nem írták meg és tehát látszott is rajtam, biztos rám volt írva ott a táblánál elől, hogy puff voltam teljesen, és erre csak annyit mondtak, hogy legközelebb ne építsem majd erre, amikor a portfolio védésem lesz, ne építsem a házi feladatomra az órám egy részét sem, hanem örüljek, ha valaki megírta és ilyen tehát fakultatív módon valahogy vegyem bele, de arra ne építsek, hogy általános iskolában a gyerekek írnak leckét, na hát ezt tehát nem kívánom senkinek, itt a suliban azért hála Istennek még nem ez a helyzet, de itt van néha azért olyan, hogy nem írnak leckét, mert annyi minden más van, vagy az, hogy egy-egy gyerek nem ír, mert családi vagy bármilyen ügy volt, azt el tudom fogadni, de azért ő tehát ő ez engem kiborított ott az általános iskolában, hogy nem tudok mit csinálni és állítólag van valami jogszabály, hogy nem lehet egyest adni házi feladat hiányért, ez benne van a Nemzeti Alaptantervben, hogy egyes házi feladat hiányért nem adható, hát akkor meg mit tudsz csinálni? van olyan kolléga, aki feleltetett, akinek nincs leckéje, azt feleltette a leckéből, azzal rengeteg idő elmegy, tehát nem tudom, erre mi a jó megoldás ő de az biztos, hogy én mivel nagyon nagy fokú érzékeny szívem van én szó szerint a szívemre veszem, hogyha a gyerekek galád módon viselkednek vagy nem írnak leckét vagy valami, ki tudok kattanni rendesen, hogy miért kell ezt csinálni az emberi oldal miatt, hogy egyszerűen nem értem, hogy miért kell miért kell így viselkedni, tehát nekem nem ott kezdődik, hogy most ezt miért csinálta, hanem mindig a rugókat próbálom megkeresni, a motiváló rugókat, hogy miért lesznek ilyenek egymással szemben? nem tudom, meg miért így állnak hozzá az iskolához, a tanuláshoz, a világ dolgaihoz? most éppen kaptam egy levelet egy volt kistanáromtól, aki Németországba menekült, gyerekeket tanít most kiment ösztöndíjjal és ott fogták, és ő azt fogom fölolvasni az egyik osztályban, azokat a gyerekeket, akik Szíriából innen onnan ott vannak és nem tudnak írni meg olvasni, hogy hogy isszák a kultúrát, és mennyire hálásak, hogy valaki tanítja őket, mi meg itt tanítjuk őket, a szüleik mindent megadnak nekik, és az az érzésem itt a suliban, hogy azt se jó, ha mindened megvan, mert akkor még keresel plusz olyan dolgokat, amikkel egy picit az adrenalin szintedet növelheted, az a gyerek, akinek nincs meg mindene, nincs kinyalva a feneke már bocsánat, az arra is koncentrál, hogy igen, hogy tisztelje a szüleit, hogy tanuljon, hogy megtegyen minden tőle telhetőt, és bizony az a gyerek, akinek meg mindene megvan, nem mindegyik, de nagyon sok, más hülyeségekkel kezd el foglalkozni, mert annyira nincs dolga otthon, takarítónő van otthon stb. stb. nincsen meg az a bizonyos életritmus, meg nincsenek meg azok a feladatkörök, én ezt is látom gondnak és emiatt olyan dolgokat kell már

kritizálni a mai gyerekekben, és olyan dolgokkal kell foglalkozni, amivel tényleg régebben nem kellett talán ezért is, mert nagyon nagyon nagy jólétben él az én itteni diákságom 80 százaléka, itt is van a 20, amelyik nem, de 80 nagyon, és hogyha a szülő otthon nem tanítja meg arra, hogy attól még tiszteld az ezt azt amazt, akkor hogyha a szülő, hogyha ő ezt otthonról nem hozza, akkor ez egy ilyen nihilbe, egy ilyen kivagyiságba merül ki és ez átjön órán is

- ***Dicséret a tanári beszédben a tanórai kommunikáció során. Kérem, fejtse ki, mit ért ez alatt, és milyen első asszociációi vannak ehhez a fogalomhoz!***

ő verbális és nonverbális, ő akár egy-egy kis jutalom fizikálisan is, ő nem csak osztályzat, hanem mondjuk a legjobbaknak egy kis cukorka, csoki vagy kis pecsét vagy matrica, akármilyen nagyok is, nagyon nagyon igénylik ezeket a játékos dolgokat, tehát néha azt gondolom, hogy nem is gondolnám, hogy egy tizenhat éves lónak is mennyire szüksége van ilyesmire, és ő hogy ne felejtsek el kifejezni, mert sokszor az ember, hogy csak a rossz, mit hibáztatok, a nagy dolgozatban, szedjük össze, de ugyanígy ki kell hangsúlyozni azt is, hogy miben voltak jók, ő mi az, amit nagyon nagyon ügyesen megoldottak, mi az, ami jól sikerült és a dicsérethez azt asszociálok még, hogy mindenkit a saját szintjén és a saját maga ő fejlődési útján kell nagyon nagyon megdicsérni és tisztázni a csoporttal, hogy mi a gond, hogy valakit megdicsérek azért, mert sokkal kevesebbet tud, mint egy másik, ő de ahhoz képest, hogy honnan indult, ez egy óriási nagy szó, hogy mondjuk meg mer szólalni, vagy fejlődött a szókinccse vagy esetleg egy olyan gyerek, aki eleve egy erősebb általános iskolából jön és nagyon jó alapokkal, az meg csak stagnál és visszafejlődött és nem tesz semmit a saját maga kis karrierje érdekében vagy fejlődése érdekében és ő mindenkit a maga szintjén és a csoportot pedig – ezt még a kritikához is lehet írni – a kollektív büntetés és kritika meg a kollektív dicséret, tehát amikor megdicsérünk egy csoportot, mert jól dolgozott, az jó, az nem vészes akkor se, hogyha esetleg volt egy gyerek, aki annyira nem törte magát ő de a kritikánál nagyon kell vigyázni arra, hogy mennyire általánosítunk mondjuk ilyen olyan amolyan volt a csoport és mondjuk az a három ember, aki meg kitette szívét lelkét, nagyon kell vigyáznunk, hogy azt ne bántuk meg és mindig hozzáteszem azt, hogy mostanában én, hogy ugye akinek nem inge, ne vegye magára, hogy hogy ő nagyon nagyon nagyon fontos jelezni azt, hogy kinek szól az a kritika és a dicséretnél is kiemelni bizonyos embereket, hogy őket még miért lehet nagyon megdicsérni, de a dicséretnél azért olyan negatív nyom nem marad, hogyha általánosságban dicsérünk, kritikánál viszont, azt még az előbb elfelejtettem mondani, hogy az nagyon maradandó nyomokat tud hagyni, hogyha én általánosságban elmondtam valamit és csak ha három gyerek is van, aki úgy érzi, hogy ez rá egyáltalán nem érvényes, hogy azt mindig jegyezzük meg, hogy azt kinek és hogyan szánjuk

- *Milyen helyzetekben fejez ki dicséretet a tanórán?*

hú, hát minden, minden megnyilvánulás, minden, a munkafolyamat bármely része

- *Mi a szerepe Ön szerint a dicséret kifejezésének a tanári beszédben?*

ő hát egyértelműen drog, még a legnagyobb gyerekekre is droként hat abszolút a pozitív visszajelzés meg a dicséret ő az kell ahhoz, hogy tudják csinálni, tehát nagyon, életnedű vagy nem tudom, minek nevezzem, tehát tényleg, drog

- *Milyen elveket tart szem előtt, amikor dicséretet fejez ki egy tanuló / a tanulók felé?*

a dicséret is szép legyen, egyértelmű legyen, lehet verbális, lehet nonverbális, lehet egy mosoly, lehet egy fejbólintás, lehet bármi és ő nagyon nagyon sok gyerek küzd hatalmas önbizalomhiánnyal vagy problémákkal és ott meg aztán meg nagyon odafigyelni, ha az valami jót tesz, vagy valami kiemelkedőt, akkor azt mindenféleképpen jelezzük felé és ő és ő ennyi, hogy tehát nagyon nagyon nagyon kell, hogy folyamatosan jelen legyen

- *A nyelvi megformálás szempontjából mit tart fontosnak, amikor megfogalmazza dicséretét egy tanuló / a tanulók felé? Mire figyel ilyenkor?*

hát ő annyi, hogy legyen egyértelmű, rövid, és ő néha, hogyha esetleg a személyiség ő fejlesztéshez kell, akkor lehet hosszabban is, sokszor van esetleg, hogy példákkal élek, vagy hogy valami hasonlattal, mondom, van olyan, hogy esetleg előhozok egy történetet és abb fűzöm bele, hogy még szemléletesebb legyen vagy általuk ismert tanároktól, osztályoktól, élethelyzetből idézek, ő és ő vannak ünnepélyesebb alkalmak, mondjuk amikor lezárunk egy félévet vagy évet, amikor mondjuk másképp formálom meg, és az már mondjuk egy értékelés is, egy dicsérő értékelés, de különben pedig órán csak a általában csak röviden, jelzésértékű dicséretként és dolgozatokra is szoktam néha írni kis plusz mondatcskákat

- *Él-e meg valamit nehézségként bármilyen szempontból a dicséret kifejezésekor? Ha igen, kérem, fejtse ki!*

nem, nincs

- *Tulajdonít-e jelentőséget a kritika és a dicséret megfogalmazásának a tanári beszédben a tanulók nevelése kapcsán? Kérem, indokolja meg válaszát!*

hát igazából ez, hogy minden mindennel összefügg, nagyon nagyon nagyon nagyban tudunk rájuk hatni ezzel és nálam a mérleg nyelve inkább a dicséret felé megy el és a pozitív megerősítéssel próbálok meg rájuk hatni, ő és nem a negatív kritikával és ő és a megerősítés az nagyon nagyon nagyon fejleszti mindenképpen az ő személyiségüket is

Kérdések a nyelvi udvariasságra vonatkozólag:

- *Mi jut eszébe, amikor azt a szót hallja, hogy 'udvariasság' ill. 'nyelvi udvariasság'?*
Sorolja fel, kérem, első asszociációit!

ő hát nagyon nagyon fontos eleme a kommunikációnak, mert az vagyok, amit mondom és ahogy mondom, nagyon sokszor beszélek a gyerekekkel is erről, hogy azt értések meg, hogy ahogy ők megszólalnak, amit ők mondanak, az első három mondat alapján leveszik majd az adást, Magyarországon meg mondjuk német nyelvterületen is, hogy ők kik, mik, milyen emberek, kulturáltak vagy nem kulturáltak és én óriási, tehát én nagyon nagyon nagyon fontosnak tartom a nyelvi udvariasságot, a nyelvi udvariasság kialakítását is a gyerekekben, meg tényleg azt, annak a tudatnak a kialakítását, hogy hogy ők poénkodhatnak kis „Scheiße”-jokkal meg egyebekkel, és ők attól még lehetnek okos intelligens emberek, de aki futólag vagy nem futólag őket megismeri, akinek akivel dolguk lesz, az abból fogja azt a képet kialakítani róluk, abból az első öt megnyilvánulásukból meg aztán később is, ahogy ők beszélnek és ő nagyon próbálok bennük tudatosítani, hogy ők azzá válnak, amit mondanak, és hogyha bolondságokat, udvariatlanságokat, trágár csúnya szavakat tanulnak meg először idegen nyelven is akár, akkor egy idő után ők azzá fognak válni és ez nem poén ő és ő azért

hála Istennek tanórákon ő nem mennek el nagyon ilyen irányba, de a magánéletben sokkal csúnyábban beszélnek, olyan vagyok már, mint az öregasszonyok, hogy „bezzeg az én időmben”, nem mondom, hogy bezzeg az én időmben, én annyit mondok, hogy tizenöt-húsz évvel ezelőtt nem beszéltek olyan csúnyán a tanteremben a gyerekek egymással mint most és néha órán nem nekem, hanem egymással szemben olyan csúnyán beszélnek, olyan trágár kifejezéseket használnak, amiket régen talán az iskolában sem mertek kimondani, kimentek a sulis elé és ott már igen, de most gátlástalanul már a tanárok előtt is megengednek maguknak bizony olyan kifejezéseket és olyan megnyilvánulásokat és olyan nyegle stílusban próbálnak, felém kevésbé, nekem nincsenek ilyen élményeim, de nagyon sok kollégám mondja, hogy ő nálam is van egy-egy diák, hogy olyan szinten lazán és bárdolatlanul és nyeglén fogalmaznak meg a kéréseiket, meg fordulnak a tanárok felé is, hogy ő erre is egyre nagyobb hangsúlyt kell fektetni, hogy konkrétan kimondani, hogy márpedig ezt így illik, így fogalmazd meg, ilyen-olyan nem mondok, tehát így ebben fű, óriási nagy a változás, tíz év alatt is és a lányok is nagyon csúnyán beszélnek, nagyon csúnyán, én mindig rájuk szólok a folyosón is, mit mosom a kezem a menzán és akkor előttem elkezdenek a lányok csúnyán beszélni, odafordulok, mondom, „lányok, ti lánynak érzitek magatokat?” nem bírom megállni, régebben nem mentem oda, így magánbeszélgetésekbe nem folytam bele, de most hogyha elkapok egy-egy ilyen, akkor zörgök, nem bírom megállni, hogy nem „hol, hol élünk? lányok, hát ti lányoknak érzitek magatokat?” eszméletlen alpári módon, nagyon durva, sajnos

- *Ön szerint a tanári beszédben hogyan jelenhet meg az udvariasság és a nyelvi udvariasság?*

hát igazából folyamatosan abban, ahogy megnyilvánulok meg amit mondok a gyerekeknek, amilyen kifejezőeszközöket használok, ő én vagyok mindig a példa, ezt így nehéz mindig tudatosítani az embernek magában, hogy igen, tényleg, amit én mondok, az beléjük ivódik és lehet, hogy akkor ott nem fogadják meg a tanácsomat, de mivel ez volt előttük X éven át, ez a fajta stílus, amit én képviselek, ez előbb-utóbb átmegy és beleivódik a tudatalattijukba is, én ezt gondolom és előbb-utóbb el fogják kezdeni használni, még akkor is, hogyha berzenkednek meg először hárítanak, mert kamasz vagyok, nem fogadok el semmit, amit egy tanár kér

- *Miként nyilvánul meg a nyelvi udvariasság az Ön saját tanári beszédében? Kérem, nevezzen meg példákat!*

hát igazából próbálom őket mindig nagyon kedvesen meg udvariasan megkérni, bármiféle instrukciót adok vagy feladatot, mindig azt mondom nekik, hogy ő „meg tudná-e csinálni vagy legyenek szívesek ezt vagy azt megtenni”, ő és ő próbálom őket mindig udvariasan irányítani

- *Milyen helyzetekben tulajdonít különös szerepet a nyelvi udvariasságnak a tanári beszédben? Miért?*

tanórán?

Igen.

hát ő mindenféle munkaformánál, pármunkánál vagy csoportmunkánál, akár még ott is, amikor mondjuk valaki ppt-s előadást tart, ő az egymással való kommunikációban folyamatosan, ő és ő a tanár-diák meg a diák-diák kommunikációban is én nem gondolom, hogy van olyan terület, ahol nincs szerepe

- *Mit gondol, mennyiben speciális egy idegennyelvtanár helyzete a nyelvi udvariasság kifejezése szempontjából (más szaktanárokhöz képest)?*

hát igen, nagyon speciális, mert az, hogy ő hogy fog megnyilvánulni egy idegen kultúrában, mert annak a kulcsát, a nyelvet én adom a kezébe és a nyelvvel együtt egyfajta hozzáállást, viselkedést is adok a gyerek kezébe, tehát abszolút az én segítségével tanul meg azon az idegen nyelvű kultúrán belül mozogni, és annak az egyik kulcsa az, hogy ő ezt udvariassan tudja tenni, tehát én adom hozzá a tudást, a mintát, a mindent, hogy ő megfeleljen ennek az elvárásnak, ő tehát az én szerepem az tényleg kulcsfontosságú és ő ugyanakkor nagyon sokszor rávilágítok olyan dolgokra, amit pedig a saját kultúrájából nem ért, nem tud, nem tudatos benne, használja, úgy éli meg, csak nem tudja, miért, és az adott idegen nyelvi kultúra segíti őt abban, hogy a saját anyanyelvén így működnek a dolgok, ilyen nagyon sokszor van, hogy nem is gondol arra, hogy mondjuk ugye például a németek nem nagyon vagy az angolok nem kívánnak jó étvágyat, míg mi kívánunk jó étvágyat, és akkor tudatosodik bennük, hogy hú, mi mennyire udvariasak vagyunk meg mennyire jó ez a kis magyar nyelv, most hirtelen ez jutott eszembe, de jó néhány ilyen van, amikor a saját anyanyelvi kultúrájukat is megértik az által, hogy összehasonlítják egy másik kultúrának a nyelvi udvariassági formuláival, a saját kultúrájukat is sokkal mélyebben tudják megélni és ő esetleg odafigyelni dolgokra, az által, hogy esetleg azt nyelvtanórán vették vagy tárgyalták, mélyebben megérteni, meg esetleg magyarul is másképp használni, amikor mondjuk most mentünk Hammba és végigelemeztük a németeknek a az volt az első kérdésük, hogy tanítsák meg őket káromkodni magyarul, már ezzel várták őket, már első nap, hogy azonnal, hogy tanítsa meg őket szépen csúnyán káromkodni és akkor összehasonlítjuk, nagyon sokszor van ilyen, összehasonlítjuk a magyar szitokszavakat meg a németet és akkor rádöbbennek a gyerekek és mindig mondom nekik, hogy „látjátok, a német nem tudja elküldeni a másikat a kurva anyjába, mert hogyha te azt mondd neki, így néz, les, hogy mi van?” hát szégyelljük is magunkat, hogy a magyar nyelvben ezeket a szent dolgokat használjuk fel ilyesmire és ti csak így simán kimondjátok németórán is, hogy „anyád”, meg most nem taglalom ezt részletesen tovább, és „látjátok, a német nem tud káromkodni és nem tudja ilyen szinten megsérteni a másikat, a legcsúnyább szavuk a „Scheiße” meg a „Donnerwetter”, nem tudsz, a némettől nem tudsz, most nem fokozom tovább, hogy a magyar miket tud, a némettől nem tudsz ilyet kérni, hogy mondjon neked egy csúnyát, mert igazából annyira durvát nem tud, hála Istennel és szégyelljük magunkat, „látjátok, hogy magyarul ti aztán olyan szinten tudtok, a szívérvány összes árnyalatában mindenkit hm elküldeni, hogy ez elszomorító” inkább, nem? tehát ezt nagyon, szinte minden osztállyal van ilyen, hogy van olyan, hogy valaki azt kéri, hogy „tanárnő, tessék minket megtanítani káromkodni németül” és akkor így néznek, hogy nem tudnak, mert nincs, a „Scheiße”-n kívül nem tudok nektek mondani, tényleg nincs és akkor van olyan, hogy anyanyelvi, valakinek német volt az apukája egyszer az egyik csoportban és mondtam, hogy „jó, oké, üzenjük meg az édesapjának, hogy írja le egy papírra, hogy melyik az ő legcsúnyább szó”, és akkor ilyeneket írt, ilyen „Donnerwetter”, meg ilyeneket, semmi, tehát a „Scheiße”-n nem tett túl, magyarul meg hát borzasztó, úgyhogy igen, tehát és ő egyébként pedig oda tudnak figyelni az idegen nyelvi udvariassági formulákra, tehát az, hogy jobban meg is jegyzi meg rögzül, tehát nincs ellenvetésük és akkor előbb-utóbb már így beléjük ivódik

- *Jelent-e Önnek nehézséget nyelvileg udvariassan megnyilvánulni a tanórán? Ha igen, kérem, fejtse ki, hogy milyen szempontból vagy milyen helyzetekben történik!*

nem

- *(Amennyiben az interjúalany már régóta a tanári pályán van) Tapasztal-e változást a tanári beszédében a nyelvi udvariasság kifejezését illetően azóta, amióta Ön a tanári pályán van? Ha igen, kérem, fejtse ki! Tulajdonít-e jelentőséget a nyelvi udvariasságnak a tanári beszédben a tanulók nevelése kapcsán? Kérem, indokolja meg válaszát!*

talán amikor elkezdtem tanítani, akkor még nagyon cikornyásan fogalmaztam, meg olyan túl pöpec módon valószínűleg, akkor még hű nagyon árnyaltan meg a nyelvi udvariassági formulákat is biztos, hogy sokkal jobban betartottam, most pedig már csak a lényegre törekszem, tehát most már talán úgy jobban ő ki tudom venni abból a nagy nagy halmazból, ami tényleg számít, tényleg lényeges és azt gondolom, hogy egy picit ő lényegre törőbben fogalmazok udvariassági szempontból is, mondom azt, hogy „bitte”, de nem mondom azt, hogy „bitte.....”, ami most ugye a felvételen nem jön ki, de hogyha mondjuk nem, nincs bent senki az órán és magadat adod, meg a csoport is hozza ugyanolyan kis formáját, akkor azt gondolom, hogy nem vagyok már annyira nyakatekert mint mondjuk amikor a pályám kezdetén megpróbáltam mindent betartani, nagyon pontosan, gyönyörűen fogalmazni, most pedig pikk pakk haladunk

- *Tulajdonít-e jelentőséget a nyelvi udvariasságnak a tanári beszédben a tanulók nevelése kapcsán? Kérem, indokolja meg válaszát!*

igen, tehát már amit beszéltünk, mindenféleképpen megtisztetem őket azzal, hogy partnerként viszonyulok hozzájuk és úgy is fogalmazok mindenképp

- *Mit ért az alatt, ha egy tanár nyelvileg udvariatlanul nyilvánul meg a tanórán?*

hát sajnos erre is van példám, nem egy nem kettő, nagyon nagyon nagyon csúnyán le tud hordani néhány kollega, éppen a saját fiam iskolájában is olyan példák vannak előttem, hogy olyan szinten letromfol, olyan szinten hord le gyerekeket egy tanár, hogy kritikán aluli szavakkal él, és ő meg se próbál úgy fogalmazni, ahogy illendő lenne, illetve tehát egyrészt a szóhasználat, másrészt meg a tartalom, amikor tényleg rázúdítja a gyerek fejére nagyon durván a kritikáját és minősíthetetlen hangon és esetleg meg sem gondolja, hogy mit mond és mit vált ki ezzel, nagyon sok ilyet hallok

- *Fordult-e már talán Önnel elő, hogy egy tanórai helyzetben utólag visszagondolva esetleg nyelvileg udvariatlanul nyilvánult meg? Ha igen, ez milyen helyzet kapcsán történt? Idézzé fel, kérem, ezt a helyzetet!*

nyelvi szempontból? hát nyelvi szempontból nem emlékszem, így nem emlékszem

- *Vannak-e elvárásai a tanulókkal szemben a(z) (nyelvi) udvariasság terén a tanórai kommunikáció során? Ha igen, kérem, fejtse ki ezeket!*

igen hát ő mindenféleképpen a dolgok normális mederben follyanak ő egymással szemben is meg velem szemben is tartás meg azt a szóhasználatot, hangnemet, stílust, amit el lehet várni egy ilyen helyzetben, és hogyha mondjuk esetleg olyan hangnemet ütnek meg, amit nem illik, akkor megismételtetem velük a közlendőjüket például és rögtön jelzem, hogy gondoljuk már meg, hogy hol vagyunk és ki kihez szól, illetve hogyha diáktársukkal szemben van hasonló helyzet, akkor akkor szintén elbeszélgetünk arról, hogy hát ezt inkább nem kéne, nem kéne

Az interjú lezárása:

- *Van-e bármi, amit az interjú végén szeretne megjegyezni, az elhangzottakhoz hozzáfűzni?*

most így nincs, de majd ha lesz, akkor megírom

8.17 Transkription des lauten Erinnerns – Versuchsperson „C”

(1) most itt próbálgatják a határaikat, sajnos ez elég szokott szituáció, azért örültem, hogy elfogadták, hogy most dolgozat lesz és nem kezdtek el nyafogni jobban, ebben semmi rendkívüli nincsen, jó, az első tanári évemben ezekkel még küzdöttem az ilyen helyzetekkel, meg néhány csoportban később is, de most már nem

(2) mit dumált az a két lány ott? na mindegy

(3) itt annyi, hogy akartam mondani nekik valami pozitívat is, ezt azért mondtam

(4) ilyen fejeket vágnak itt a hátam mögött?

(5) ilyenkor bezzeg mosolyognak

(6) fura, hogy ennyiszer mondom azt, hogy „natürlich“, ezt nem vettem észre, hogy ennyiszer mondom

(7) de furcsa, hogy azt se vettem észre, hogy rosszul mondtam, és még azt sem vettem észre, hogy kijavítottak a gyerekek

(8) minek forgolódik hátra?

(9) itt lehet, hogy a visszajelzéseim nem elég változatosak, mert ezt a „sehr gut“-ot nagyon gyakran használom, és egyébként ez a legelső kislány, a Marina (nevet) néha kilóg a sorból, mert nem tudja, hogy nem figyel, meg szeretik a többiek is húzni, és akkor megdicsérem, ha valamit jól tud, hogy „sehr gut, Marina“, és akkor ezzel kezdték el szívatni, hogyha valamit nem csinál jól, akkor mondják neki hátulról, hogy „sehr gut, Marina, sehr gut“, lehetne azért néha többféle, szoktam azért néha tudatosan használni, hogy „fantastisch“ meg ilyeneket, de ez a „sehr gut“ ez nagyon automatikus, néha már kicsit sok

(10) megint Marina, jaj

(11) azt se tudják, melyik csapat

(12) bezzeg nem írja oda senki

(13) ezt ő mondta először németül

(14) mit nem lehet ezen érteni?

(15) hát ez, persze, hogy Marina

(16) na, dolgoznak, helyes

(17) mi a francot csinál?

(18) egyből hátra kell fordulni, persze

(19) hogy felbolydultak hirtelen (nevet)

(20) Rebeka pofákat vág

(21) persze, mindjárt Marina jön, hogy nem (nevet)

(22) hogy kiröhögik egymást (nevet)

(23) még szerencse, mert nem javítottam ki úgyse

8.18 Transkription des Interviews – Versuchsperson „C”

Kérdések a tanári beszédre, kritikára és dicsőre vonatkozólag:

- *Jellemezze, kérem, tanári beszédét ill. beszédstílusát!*
(Gondoljon, kérem, arra, amikor az óra keretein belül a tanulókkal kommunikál!)
- Mi jut eszébe elsőként? Nevezzen meg, kérem, néhány tipikusan jellemző jegyet (verbális és nonverbális jegyek is lehetnek)!*

hát próbálok természetes hangon beszélni és nem ordítok, és próbálok arra figyelni, hogy németes legyen a kiejtés, de ez nem mindig sikerül nem sikerülhet mindig, hát ez van, érthető szerintem, amiket mondok, meg nyilván törekszek minél érthetőbben ugye nagyon érdekes az, hogy az ember magyarul vagy németül beszél vagy hogy mikor melyiket használja általában törekszem arra, hogy a németet használjam, de ez nem mindig sikerül, nem is mindig érdemes szerintem, tehát például ha valami bonyolult játékot akarok elmagyarázni, akkor nem töltöm azzal az időt, hogy németül magyarázzam el, hogyha valami bonyolultabb feladatot akarok elmagyarázni, akkor se, mert akkor sokkal több időt elvenne a feladatmegoldás érdemi részétől mint amennyi hasznot jelentene ez a kis hallott szöveg értési dolog hogyha valami vicc eszembe jut, poén, amit nem tudok egyszerű szavakkal átadni, azt is magyarul szoktam mondani, mert az kell ahhoz, hogy az órán tudjanak figyelni jobban, ha van időről időre valamilyen poén, akkor jobban tud figyelni ez az Y generáció már tehát azt is magyarul mondom, dolgozatok értékelését szintén magyarul mondom, mert azt mindenki kell, hogy értse meg tudja, ennyi

Tipikus jegyek: túl sokat használom a „natürlich” és „sehr gut” szavakat ezek szerint, amiket most így észrevettem, de talán annyira nem vészes

Nonverbális: hát az, hogy így a padnak támaszkodva állok, az igen, így oldalról nem néz ki olyan jól, de előlről remélhetőleg jobb, meg szoktam így gesztikulálni a kezemmel, az is gyakori, hogy az egyik kezembe van egy papír vagy az óraterv vagy egy ilyen feladatlap vagy a könyv és akkor a másikkal gesztikulálok, ennyi

- *Hogyan szólítja meg a tanulókat (tegezés/magázás, megszólítási forma)? Mi fontos Ön számára, amikor tanulóival kommunikál?*

tegezem őket, ők pedig engem magáznak

megszólítás: a keresztnévükön általában kivéve itt ugyan van Péter és Péter és akkor Péter V. meg Péter M., de Péter M. ő aktívabb, ezért ő sokszor egyszerűen csak Péter

a gyerekek pedig „tanár úr”-ként szólítanak

szeretek természetesen kommunikálni velük, aminek egy része a tegezés is, mert nem tudnám őket magázni, és hát úgy mint hogy normálisan, tehát hogy nem ilyen fölényesen nem is kioktatóan, hanem olyan természetesen, tehát hogy nyilván persze ilyeneket el lehet mondani, hogy alapértékek, hogy partnerként, tiszteljük a diákot, megadjuk neki a méltóságot stb. nem figurázunk ki, hacsak nem tudjuk róla, hogy bírja és esetleg még jól is esik vagy nem az, hogy jól is esik, de továbbvezeti a beszélgetést, ezekre így próbálok figyelni, hát persze nyilván sokat kell rájuk mosolyogni, meg sokszor tényleg ha vicceseket mondanak, akkor nevetni, ja hát és a lányokkal meg különösen érzékenyen kell bánni, mert ők sértődékenyebbek lehetnek, de másfelől meg valamilyen szinten épp emiatt fogékonyabbak is

- *A tanár részéről milyen beszédet/beszédstílust tart megfelelőnek, amikor a tanulókkal kommunikál?*

hát így ahogy az előbb elmondtam igazából nincs kiegészítés

- *Amikor kijön egy órájáról, mit reflektál elsőként? Milyen szerepet szán ilyenkor a tanári nyelvhasználatáról való gondolkodásnak?*

hát egyezzerre szoktam azt, hogy hát hogy elértem-e azt a megcsináltunk-e annyi feladatot és hatékonyan-e mint ahogy én elterveztem és ebbe nyilván sok minden benne van, hogy a fegyelmi szint megvolt-e, az érdeklődési szint megvolt-e, a kellékek megvoltak-e, tehát hogy volt-e bármilyen akadálya, hogy a munkavégzés hatékony legyen, idén most nagyon jó csoportjaim vannak, úgyhogy most mindenhova jó érzéssel megyek be, tehát hogy nem kell feszengennem és emiatt is talán rövidebb a reflexió, mert régebben azokra is gondoltam, hogy hát igen most ebből is konfliktus volt meg az is várható, hogy lesz meg ilyesmi, most ezeken így nem kell gondolkodnom szerencsére

hát a kommunikáció az igen, hogy mennyire megy át egy poén például utólag, vagy hogy mennyire tudok úgy egy hullámhosszon lenni a csoporttal tehát értem-e, hogy a gyerekek mire asszociálnak és tudok-e rá reagálni meg ilyesmi, tehát ugye ezekre még szoktam gondolni, hogy ez mennyibe sikerül vagy mennyibe nem

- *Előfordult-e már Önnel esetleg, hogy egy órája végeztével úgy érezte, hogy tanári beszéde / beszédstílusa / nyelvhasználata nem volt megfelelő egy adott diákkal vagy a csoporttal szemben? Mit érzett és mit tett ekkor? Fejtse ki, kérem, ezt a helyzetet!*

persze, az öt év alatt, hát azért régebben több volt szerencsére, de hát valahol, voltak olyan csoportjaim, ahol nagyon nem voltunk jóban és ott mindennapos volt szinte ez, talán elsőre azok jutnak eszembe, amikor én úgy próbáltam motiválni a gyereket, hogy foglalkozzon a feladatával és ő meg tizenkettedikes második nyelves tanulóként nem így gondolta és akkor nem foglalkozott és akkor ott ment a szélmalomharc, hogy akkor most már pedig csinálni kell és azok meg nyarvogtak meg mit tudom én, ezek kellemetlen emlékek

hát ez valószínűleg nem a nyelvhasználaton múlt azért elsősorban, igen, ilyen szempontból lehet, hogy nem a kérdésre válaszoltam, igazából nem a nyelvhasználat, a nyelvhasználat abból kihoztam a maximumot, nem volt már büntető ereje vagy nem volt megfélemlítő ereje annak, hogy „most beír egy egyest és akkor” például órai munkára tehát hogy inkább ezen változtatnék, de ez még az elején, amikor még kezdő voltam és akkor még nem nagyon tudtam, hogy miért kell büntetni, mi az, amit már nem szabad hagyni, mi az, amit még érdemes hagyni, mert nem olyan fontos és kár érte a konfliktust vállalni, ezeket sokáig nem éreztem, vagy nem éreztem igazán és nyilván azt ha az első pár évben azt megtanultam, hogy mit szabad mit nem hagyni, akkor már eleve úgy kezdtem a többi csoportnál, és mivel hogy jó volt a kezdet, ezért jobb volt a folytatás is, ahol ez nem így volt vagy nem volt jó a kezdet, ott nehéz volt a folytatás, úgyhogy itt a ballagás jelentett megoldást igazából ilyen csoportoknál

- *Milyen szerepet játszik a tanulókkal való kapcsolat kialakítása ill. fenntartása a tanári munkájában? A tanár részéről milyen hozzáállást tart fontosnak a jó tanár-diák kommunikáció kialakítása során?*

kulcsfontosságú, a diákokért dolgozom, ez egy hivatás, szóval fontos, hogy ők is érezzék, hogy igazából az ő javukat akarom

hát egyrészt nyilván a példájával is és hogy a maga dolgait megcsinálja rendesen olyan pontossággal, ahogy a diákoktól is elvárja, hogy lehetőleg elkezdődjön időben az óra, azért van, amikor sikerül, most ez a két óra, amit megnéztél, itt pont nem sikerült, de szóval azért nem szoktam jellemzően legalábbis perceket késni, ő meg hogy kijavítsa a dolgozatokat rendesen, mondjuk most pont az se sikerült, de ezt meg tudom magyarázni, ez a próbaérettségi szezon miatt van, amit még azóta se hevertem ki igazából és ő most a szünetben majd utolérem magam, ő meg hát hogy érezzék, hogy készült az órára meg tudja, hogy mit akar, fel van építve, ez fontos, de ez még kevés, mert az is kell, hogy valahogy tudjon tehát hogy tudja, hogy mi foglalkoztatja a diákokat, tehát tudjon az életükre reflektálni, hogy olyan példákat hozzon egy adott nyelvtani anyagnál, amit jól értenek a diákok, amit könnyen értenek, amin nevetnek, tehát ezek is fontosak, ez egy kevésbé tanulható része talán a dolognak

- *Mit gondol, mi a diákokkal való sikeres kommunikáció kulcsa?*

hát ez, ez a kettő, amit az előbb mondtam

- ***Kritika a tanári beszédben a tanórai kommunikáció során. Kérem, fejtse ki, mit ért ez alatt, és milyen első asszociációi vannak ehhez a fogalomhoz!***

hát szerintem amit lehet, azt poénnal kell elütni, mert ő az egyrészt az nem is olyan éles, másrészt figyelemfelkeltő és tényleg a diákok annyira hálások minden poénért, ami jó, amin lehet nevetni, úgyhogy érdemes ezzel próbálkozni ezzel, a komoly dolgokat meg persze nyíltan meg kell mondani, akár az órán, vagy akár négyszemközt, ha van, de nem az az első lépés, hanem ott az órán kell kezelni és erre tényleg egy ilyen poén vagy egy váratlan reagálás a legjobb, tehát amikor a diák nem tudja kiszámítani, hogy mit mond a tanár, az a legjobb ilyen szempontból, hogyha el akarunk érni valamit

- *Milyen helyzetekben fejez ki kritikát a tanórán?*

hát tipikusan akkor, amikor a figyelem megbomlik, vagy lankad, nem csinálják a feladatot, vagy dumálgatnak és azért nem csinálják a feladatot, elsősorban ilyen helyzetben és egyébként meg esetleg, mondjuk ez a legtöbb szerintem, egyébként pedig egy rosszul sikerült dolgozat után az illetőnek vagy felelés után, ha nem tanult

- *Mi a szerepe Ön szerint a kritika kifejezésének a tanári beszédben?*

a szerepe az, hogy ráébressze a diákot, hogy nem jó az, amit csinál és hogy változtasson, tehát meg hogy adjon nyilván egy visszajelzést, hogy akkor meg mi a jó, meg mi nem a diák számára

- *Milyen elveket tart szem előtt, amikor kritikát fejez ki egy tanuló / a tanulók felé?*

hát igen ezt amit hogy, ha lehet akkor jó, ha van benne valamilyen viccesebb dolog vagy poén, ami úgy elveszi kicsit az élet, hogyha nem komoly a kritika, persze az is, hogy a diák méltóságát azért ne sértsem vagy ne az embert, hanem a cselekedetét kritizáljuk, meg sokszor azt is szoktuk, főleg komolyabb eseteknél azért törekszem elmagyarázni, hogy egyébként miért nekem van igazam és hogy az miért lenne jó a diáknak is, hogyha ő hallgatna rám, mert hogy ez közös érdek igazából, adott esetben fölvezetném a jövőt is, hogy hová fog vezetni ez a viselkedés, hogyha súlyosbodik, mert ha például az ember most nem tanul szavakat, egy tipikus példa, ha most már első félévben nem tanulja meg a szavakat, akkor később azt se fogod megérteni, hogy mi lesz a németórán, akkor lemaradsz és sokkal nehezebb lesz

felkészülni az órára és akkor meg fogsz bukni, nem azt mondom, hogy már az elején nem mindig teszem hozzá

Tudsz esetleg arra, ez egy közbevetett kérdés, hogy értsem, hogy mire gondolsz olyankor, amikor azt mondod, hogy nem komoly vagy komoly, hogy akkor a mire vagy tudsz esetleg erre példát mondani?

persze, ugye láttunk sok ilyet is most a felvétele, Marina hátrafordulva beszélget, de egyébként úgy nagyrészt követi az órát, ez egy nem komoly eset, de azért mégse beszélgesen hátrafordulva, ezért szólni kell neki, tessék visszazökkenni, komoly az, amikor valaki például már a két héten belül a harmadik egyest írja, mert annyira nem tanul, ilyen a másik csoportba volt a kezdőknél

- *A nyelvi megformálás szempontjából mit tart fontosnak, amikor megfogalmazza kritikáját egy tanuló / a tanulók felé? Mire figyel ilyenkor?*

szokták ezt mondani, hogy „én-közlés” legyen, tehát hogy „nekem az nem tetszik”, „én azért nem tudom ezt értékelni”, mert ez akkor abba benne van, hogy ez lehet hogy másoknál nem ennyire probléma, de hát mi ketten dolgozunk együtt a németórán és nem mással dolgozol együtt, ha velem akarsz együttműködni, akkor bizony ehhez kell tartanod magad, és akkor ez nem is ilyen bántó talán vagy nem előítélet a diákkal szemben, mintha ilyen objektív igazságot fogalmaznék, mondjuk ez lehet sokszor fontos, de hát van amin mondjuk ez se szépít nyilván, mondjuk erre ezt tudnám így mondani most, meg azokat, amiket már az előzőeknél mondtam

- *Él-e meg valamit nehézségként bármilyen szempontból a kritika kifejezésekor? Ha igen, kérem, fejtse ki!*

hát attól függ, hogy kinek, mert nyilván egy nagyszájú diáknak, főleg egy olyan diáknak, akinek egyébként hatalma van az osztályközösségben, tehát az osztályközösség központja vagy egy befolyásoló tényezője, akkor nehezebb, vagy DT-s mondjuk ugye Diák Tanács tag, annak azért nehezebb, tehát akkor ott azt kicsit ösztönösebben is jobban meggondolom, hogy mit mondok, az aki, elszigetelt az osztályon belül is, azt ilyen szempontból, hogy ezt a szót használjam, könnyebb kritizálni, mert akkor számíthatok arra is igazából, hogy a többsége a csoportnak is egyetért velem, tehát hogy mit tudom én nem tud szövetségeseket keresni ellenem, vagy hangulatot kelteni ellenem, ilyen szempontból ez kevésbé megterhelő ilyen esetben kritikát mondanom, aztán persze az is egy szempont, hogy mennyire könnyű eldönteni, hogy tényleg igazam van-e, mert van, amikor azért másféle narratívák is léteznek és fárasztó elmagyarázni, hogy azok miért nem jók, tehát ha minél kevésbé egyértelmű a helyzet, annál nehezebb szintén a kritikát megfogalmazni

- **Dicséret a tanári beszédben a tanórai kommunikáció során.** *Kérem, fejtse ki, mit ért ez alatt, és milyen első asszociációi vannak ehhez a fogalomhoz!*

a dicséret az nagyon fontos, mert ő egyrészt egy jó tanár-diák kapcsolatban benne kell, hogy legyen, a diáknak egy fontos visszajelzést ad, bátorítást ad, motivációt ad neki, meg mindenki szereti, ha megdicsérik, az énképének jót tesz, főleg talán serdülőkorban ez még fontosabb, amikor keresik az identitásukat, hogy akkor tényleg az elfogadást közvetíti a dicséret

- *Milyen helyzetekben fejez ki dicséretet a tanórán?*

hát amikor eszembe jut körülbelül így mondanám, nyilván, hogyha így van valami jó, jól csinálnak valami feladatot és akkor, nem mindig szoktam őket megdicsérni csak azért, mert megoldanak egy feladatot, mondjuk amikor tényleg kiemelkedően jól oldják meg talán és ez persze függ a csoport szintjétől is, tehát lehet, hogy egységni teljesítményért egy csoport nem kap, egy másik pedig már azért is kap dicséretet is, egyénileg is ugyanez a helyzet, meg ha észreveszek bármit, amit így akár nem is tantárgyhoz kapcsolódóan, például itt a buzogány gyakorlatnál, akkor azt azért, ha nem felejttem el, akkor megdicsérem, hát biztos, hogy sokat elfelejtetek, biztos, hogy sokkal több mindenért is meg lehetne őket dicsérni, de azért igyekszem, ja igen és azt akartam még mondani, hogy egy kézzelfoghatóbb formája a dicséretnek, hogy az órai munkára kaphatnak pluszt és akkor tíz plusz az már egy ötös, és akkor a legaktívabbaknak ebben a tanévben már kigyúlt kettő ötös

- *Mi a szerepe Ön szerint a dicséret kifejezésének a tanári beszédben?*

hát ez, szerintem ezt az előbb elmondtam

- *Milyen elveket tart szem előtt, amikor dicséretet fejez ki egy tanuló / a tanulók felé?*

hát az azért jó, hogyha olyanért dicsérem meg, ami tényleg nem a kisujjából rázta ki, hanem bár mondjuk valamikor bár már önmagában, hogy „te vagy”, tehát valami olyan dologért dicsérem meg, ami egyébként alap, valamikor ez is segít, hogy na, vagy ha például olyan diák van, aki bénább, nem jó tanuló, kudarcai vannak, ott a kisebbért is meg kell dicsérni, akit nem, akinek sikeres, annak ez lehet, hogy megalázó, mármint hogy megdicsérjük, meg nagyon sok van egyébként egyáltalán ezekbe a gesztikuláció, nonverbális jelekbe is, hogy hogyan kommunikálok vele, amikor egy teljesen olyan témáról beszélünk vele, hogy most akkor kijavítottam-e már a házi feladatát, vagy adja oda a füzetét, tehát hogy ez is igazából, ezzel is a tiszteletet ki lehet fejezni, azzal, hogyha meghallgatom, meg ráfigyelek, meg ha hülye kérdést tesz fel, akkor is értelmesen válaszolok, meg ilyesmi, tehát hogy ez is igazából az elfogadásnak egy formája, tehát hogy talán ez, hogy igen, hogy aki frusztráltabb, kudarcosabb, jobban kell dicsérni, aki nem, azt talán egy kicsit kevésbé, hogy ne hát igen, hogy ne, hát nagyon sok hibát el lehet követni, hogy a tipikus példa, hogy anyukámat dicsérték meg egyszer így, hogy „milyen szépen orgonáltál, már azt hittem a Jóska orgonál”, tehát ez ugye igazából nem dicséret, tehát ne ahhoz mérjük, hogy régen milyen béna voltál, és akkor most egy kicsit már jobb vagy, ez nem dicséret igazából, hogy ezek ilyen kis, most így konkrétan elveket nem tudok mondani, meg őszintének kell lenni, tehát tényleg olyanért kell megdicsérni, amit én is úgy gondolok, hogy az neki fontos vagy az eredmény vagy az tőle egy eredmény

- *A nyelvi megformálás szempontjából mit tart fontosnak, amikor megfogalmazza dicséretét egy tanuló / a tanulók felé? Mire figyel ilyenkor?*

semmi, ez jön, hát nem tudom, hát hogy azt mondjam, amit gondolok körülbelül

- *Él-e meg valamit nehézségként bármilyen szempontból a dicséret kifejezésekor? Ha igen, kérem, fejtse ki!*

hát ez az, amit mondtam, hogy szerintem keveset vagy több mindenért is lehetne a diákokat megdicsérni, mondjuk ez össze is függ azzal, hogy 160 diákot tanítok, és így nehéz észrevenni mindegyiket egyesével, hogy kit miért lehet megdicsérni, biztos, hogy nem is dicsérek meg, főleg történelemből, ahol teljes osztályokat tanítok, a dolgozatokra egyébként

rá szoktam írni, az ötösökre, hogy „szép munka” meg ilyesmi, tehát hogy legyen valami szóval is

- *Tulajdonít-e jelentőséget a kritika és a dicséret megfogalmazásának a tanári beszédben a tanulók nevelése kapcsán? Kérem, indokolja meg válaszát!*

persze, hát fontos, hogy az ember jól ö elegyítse a kettőt, tehát hogy azt dicsérje meg, amit meg kell és azt viszont ki merje mondani, amit ki kell kritikaként, azt hallottam, hogy az a jó tanár, aki az egyik pillanatban még széles mosollyal néz a diákokra és a másik pillanatban meg összeszorított szemöldökkel, hogy írja be az egyest, ha arról van szó, tehát legyen egy ilyen szempontból tükör a tanár, hogy mi a jó és mi a rossz az adott diákban, így adjon visszajelzést, az fontos, hogy túl sok kritika ne jöjjön egyszerre, tehát hogy akkor kell valamit dicsérni is, mert a sárba dőngölni még akkor sem érdemes, hogyha egyébként igazunk van

Kérdések a nyelvi udvariasságra vonatkozólag:

- *Mi jut eszébe, amikor azt a szót hallja, hogy 'udvariasság' ill. 'nyelvi udvariasság'? Sorolja fel, kérem, első asszociációit!*

hát az, hogy nem beszélek csúnyán a másikkal, normálisan beszélek, ahogy szoktam azokkal, akik közel állnak hozzám, tehát hogy nem használok túlfűtött szavakat, csak maximum indokoltan, de most azért nem, tárgyilagos vagyok, természetes

- *Ön szerint a tanári beszédben hogyan jelenhet meg az udvariasság és a nyelvi udvariasság?*

hát úgy, ahogy más, nem tudom, én udvarias embernek tartom magam mindig, és ezért én ezen nem gondolkozok úgy külön, hát úgy beszélek, ahogy egyébként is szoktam

Van-e esetleg példa?

nem, nem tudok most ilyet mondani

- *Miként nyilvánul meg a nyelvi udvariasság az Ön saját tanári beszédében? Kérem, nevezzen meg példákat!*

hát ugyanígy, ahogy eddig, vagy ez, amit mondtam, úgy, ahogy mindig

Tudsz-e példát mondani?

hát mit tudom én, azt mondom, hogy „tessék kinyitni a füzeteket” nem pedig azt, hogy a „rohadt életbe, már mér nincs itt az a mocskos füzet” így jobbat nem tudok mondani, persze használom néha ezt is, hogyha még kettő perccel a bejövetelem után is motoszkál meg nem tudom, mit csinál, meg nem csinál semmit, de szerintem olyankor indokolt szituáció, de most így önmagában alaptól nem

- *Milyen helyzetekben tulajdonít különös szerepet a nyelvi udvariasságnak a tanári beszédben? Miért?*

például jó, hogyha az egész csoport előtt zajlik a kommunikáció, akkor az egy jó dolog, hogyha a tanár udvarias, indokolatlanul nem sért meg senkit a csoportból, mert más lehet a gyerekeknek az ingerküszöbe, meg a sértődékenységi küszöbe, és én meg ugyanazt mondom mindenkinek, akkor is jó, hogyha bármilyen külön problémával jön a gyerek és a méltóságot meg kell adni neki még akkor is, hogyha hát igen, hogyha egyébként el akarja halasztani a

témazáró dolgozatot például vagy ilyesmi, vannak persze olyanok, akikkel keményen kell beszélni, hát igen, ez talán az egyik legnehezebb a tanári pályába, hogy megtudni azt, hogy a 160 diákom közül ki az, akinél kemény beszéddel érek el célt és ki az, akihez szükségtelen vagy inkább káros, lehet, hogy csak megsértődik, ez talán az egyik legnehezebb ilyen szempontból ez egy nagyon fontos téma, mert nagyon gyakran nagyon kevés idő, másodperc tört része áll a rendelkezésünkre, hogy melyik kategóriába tartozik az adott diák, aki éppen velem beszél és éppen problémás, tehát ez biztos, hogy nehéz

Amikor azt mondod, hogy keményen kell valakivel beszélni, az alatt mit értesz, tehát az is lehet-e udvarias szerinted?

persze, tehát hogy ne mondom azt, hogy a „rohadt anyád” vagy ilyesmi vagy még csúnyábban, de hogyha például idejön egy most ez történelem mondjuk, hogy van egy gyerek az egyik osztályba, hogy egy időbe sportot üzött abból, hogy minden témazáró után jött reklamálni, hogy „de hát ezt a pontot meg lehetett volna adni”, olyan stílusa is volt, hogy már szinte lyukat beszélt a hasamba, azzal keményen kell beszélni, és akkor ott bizony, ott a kritikának is helye van, tehát ott bele kell csípni a gyerekekbe, hogy észrevegye magát, a többiek már röhögtek rajta, hogy „hagyd már abba, úgyse fogja megadni”, és akkor most idén már nem annyira jön egyébként, tehát ott szerintem az kellett például

- *Mit gondol, mennyiben speciális egy idegennyelvtanár helyzete a nyelvi udvariasság kifejezése szempontjából (más szaktanárokhöz képest)?*

hát hogyha nagyon káromkodunk németül, azt nem értik a gyerekek, és nem sértődnek meg, de nem is nagyon szoktam ugye káromkodni, igazából talán egy kicsit kevés, tehát igazából az a rész, ami idegen nyelven zajlik, az olyan értelemben kevésbé lényeges téma, mert a gyerekek nem nagyon érzik még a stílusárnyalatokat egy idegen nyelvben, viszont nyilván a diákokkal való kommunikációnk egy jelentős része anyanyelven zajlik, ott meg ugye olyan fontos, mint más tantárgynál

- *Jelent-e Önnek nehézséget nyelvileg udvariasan megnyilvánulni a tanórán? Ha igen, kérem, fejtse ki, hogy milyen szempontból vagy milyen helyzetekben történik!*

szerintem nem, de lehet, hogy a diákok mást mondanának, de érzésem szerint nem

- *Tulajdonít-e jelentőséget a nyelvi udvariasságnak a tanári beszédben a tanulók nevelése kapcsán? Kérem, indokolja meg válaszát!*

persze, csak akkor várhatom el tőlük, hogy ők is nyelvileg udvariasak legyenek, ha én is az vagyok, a diákok egyébként elképesztő kifejezéseket tudnak használni tanárokkal kapcsolatban egymás között és ha ezt még ráadásul a tanároktól megerősítve látják, vagy ha például egy kollégáról a tanár hogy nyilatkozik, akkor az csak bátorítja őket is, akkor a maradék gátlásaik is eltűnnek, ezért nagyon fontos, hogy mi azt közvetítsük, amit mi is elvárunk, hogy hogyan kéne beszélni

- *Mit ért az alatt, ha egy tanár nyelvileg udvariatlanul nyilvánul meg a tanórán?*

nahát igen, ezt nem tudom igazából, csúnyán beszél például, az mondjuk szerintem nem megenged vagy hát nem jó dolog, akkor sem, hogyha az nem egy gyerek ellen irányul, hanem általában, hogy mit tudom én, nincs meg a teremkulcs és akkor elereszt egy-két káromkodást, mondjuk szerintem ez nem szép, nem jó, vagy ha a gyerekekkel udvariatlan, durván beszél, kiosztja, lehülyézi, nem tudom, indokolatlanul, mármint, jó, mondjuk ez, hogy lehülyézi ez is olyan, hogy ez attól függ, hogy ki az illető, mert lehet, hogy valakinek ez kell, hogy

észrevegye magát, de azért így direktbe általában nem szerintem, én nem nagyon szoktam használni, nem nagyon emlékszem, hogy így direktbe mondtam volna egy diáknak, hogy „te hülye vagy” a csoport előtt, mondjuk ez durvaság, vagy ezzel a szóval udvariatlanság

- *Fordult-e már talán Önnel elő, hogy egy tanórai helyzetben utólag visszagondolva esetleg nyelvileg udvariatlanul nyilvánult meg. Ha igen, ez milyen helyzet kapcsán történt? Idézzé fel, kérem, ezt a helyzetet!*

volt azért, volt azért, tehát hogy nem mindig találom el a megfelelő szavakat én sem ott hirtelen és ilyenekből volt azért, mondjuk talán inkább történelem órán, lehet, hogy németen is volt már, tehát persze

Van-e esetleg példa, amire kifejezetten emlékszel?

hát most így nem ugrik be, de biztos, hogy volt, meg olyan is volt, hogy én nem szántam annak, a diák mégis úgy értette, tehát olyanra például konkrétan emlékszem, hogy valaki bejelentette, hogy emelt szintre akar menni és akkor én csodálkoztam, mert ugye emelt szintre, mert négyes volt egyébként csak alapórán, meg nem volt aktív az órákon, és akkor ezt úgy vette, hogy én azt gondolom, hogy ő nem képes erre és akkor megsértődött, tehát hogy ilyenre konkrétan emlékszem

- *Vannak-e elvárásai a tanulókkal szemben a(z) (nyelvi) udvariasság terén a tanórai kommunikáció során? Ha igen, kérem, fejtse ki ezeket!*

persze, szólítsanak „tanár úr”-nak, ne tegezzenek, ezeket nem szokták elkövetni, meg megsérteni, mert fogalmazzanak rendesen, tárgyilagosan, udvariasan, tehát nyilván, persze, a normáknak, az erkölcsi normáknak megfelelően beszéljenek

Az interjú lezárása:

- *Van-e bármi, amit az interjú végén szeretne megjegyezni, az elhangzottakhoz hozzáfűzni?*
- nincs, kimerítőek voltak szerintem a kérdések

8.19 Gesamtanalyse der videographischen Datenbank

Im Folgenden wird die aus den aufgezeichneten Stunden zusammengestellte videographische Datenbank einer Gesamtanalyse unterzogen. Dabei kann die Analyse unter vielfältigen Aspekten durchgeführt werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden drei ausgewählte Aspekte in die Analyse einbezogen.

8.19.1 Unterrichtssequenzen und Redebeiträge für den Ausdruck von Kritik und Lob

Im Rahmen der videographischen Unterrichtsbeobachtung wurden zwanzig Stunden aufgezeichnet, aus denen insgesamt 215 Unterrichtssequenzen für den Ausdruck von Kritik und Lob in der Lehrersprache der Versuchspersonen ausgewählt und transkribiert werden konnten. Die Unterrichtssequenzen lassen sich in Bezug auf das Verhältnis der Sequenzen zum Ausdruck von Kritik und Lob analysieren. Von der *Abbildung 109* ist abzulesen, dass die Zahl der Unterrichtssequenzen, in denen die Sprechhandlung des Kritisierens realisiert wurde (127 Unterrichtssequenzen), deutlich die Zahl der Sequenzen übersteigt, in denen Lob zum Ausdruck gebracht wurde (88 Unterrichtssequenzen).

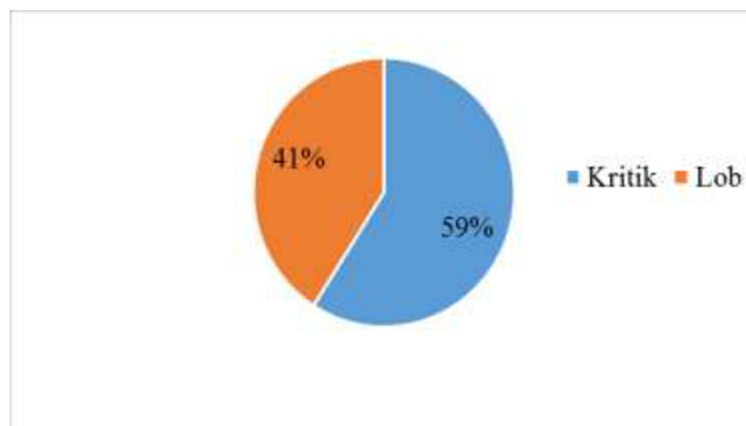


Abbildung 109:

Verhältnis der relevanten Unterrichtssequenzen für den Ausdruck von Kritik und Lob

In den einzelnen Unterrichtssequenzen wurde auch die Zahl der Redebeiträge der untersuchten Lehrperson errechnet, wobei sich insgesamt 258 Redebeiträge ergaben. 167 Redebeiträge wurden für die Analyse des Ausdrucks von Kritik und 91 Redebeiträge für die des Ausdrucks vom Lob als relevant eingestuft (s. *Abbildung 110*).

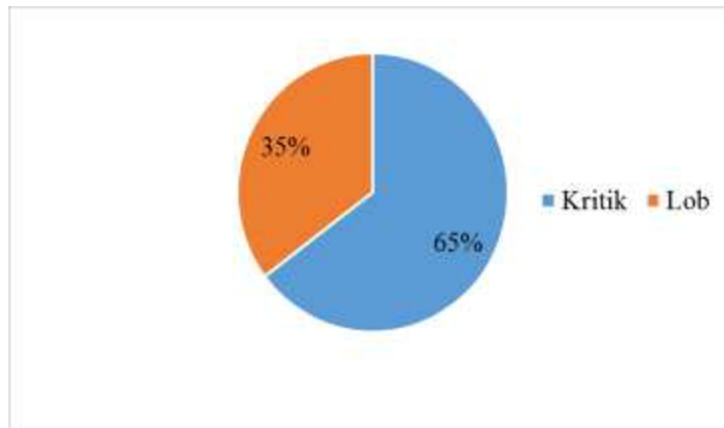


Abbildung 110:

Verhältnis der relevanten Redebeiträge für den Ausdruck von Kritik und Lob

Auf der *Abbildung 111* wird die Anzahl der relevanten Unterrichtssequenzen und der Redebeiträge für den Ausdruck von Kritik und Lob verglichen. Hier wird auch ersichtlich, dass die Sprechhandlung des Kritisierens eine sequenzielle Struktur aufweist und mittels mehrerer Redebeiträge realisiert wird. Im Gegensatz dazu realisiert sich das Lob meistens in einem einzigen Redebeitrag der Lehrperson (s. dazu auch die Analyse der Unterrichtssequenzen im Unterkapitel 5.5.1.2 und 8.14.1.2 sowie 8.14.2.2 im Anhang).

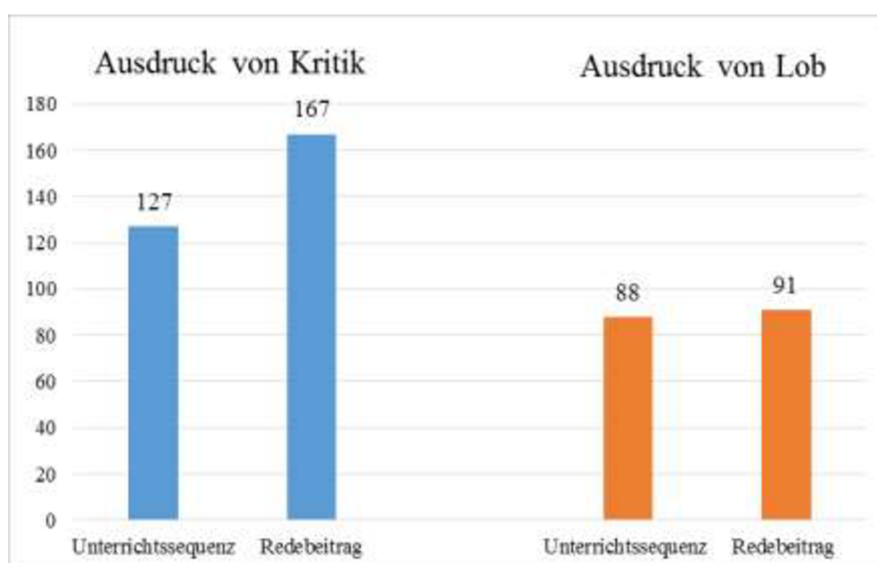


Abbildung 111:

Zahl der Unterrichtssequenzen und der Redebeiträge für den Ausdruck von Kritik und Lob im Vergleich

Bei der Analyse der Datenbank wurde auch der Frage nachgegangen, wie viele Unterrichtssequenzen für den Ausdruck von Kritik und Lob in der Gruppe der Probanden und Probandinnen ausgewählt werden konnten. Von der *Abbildung 112* lassen sich Haupttendenzen ablesen: Bei der Gruppe der Probanden und der Probandinnen ergab sich fast

die gleiche Anzahl von Unterrichtssequenzen für den Ausdruck von Kritik, während im Fall des Ausdrucks von Lob in den Stunden der Probandinnen deutlich mehr Unterrichtssequenzen erhoben werden konnten. Da das untersuchte Sample aus sechs Probandinnen und vier Probanden bestand, kann von diesen Ergebnissen die Konsequenz gezogen werden, dass die untersuchten Probanden häufiger zum Ausdruck von Kritik kamen. Lob kam in ihrer Lehrersprache seltener vor. Es soll hier jedoch hinzugefügt werden, dass sich diese Ergebnisse nur auf die untersuchten zehn Versuchspersonen beziehen und nicht als repräsentativ betrachtet werden können.

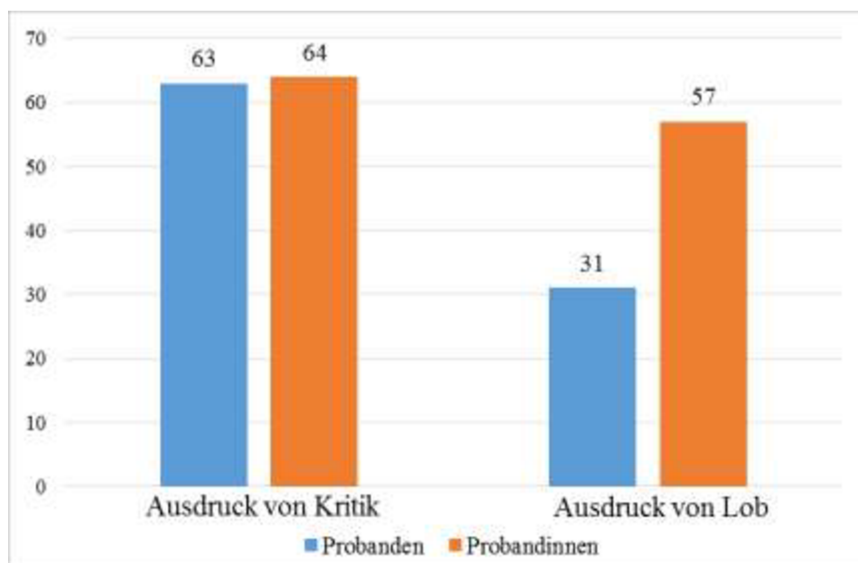


Abbildung 112: Anzahl der Unterrichtssequenzen für den Ausdruck von Kritik und Lob bei den Probanden und Probandinnen

8.19.2 Klassifikation von Auslösern der Kritik und des Lobes in der Lehrersprache

Im nächsten Schritt wurden die Unterrichtssequenzen unter dem Aspekt analysiert, was den Ausdruck von Kritik und Lob in der Lehrersprache induzierte. Es wurden Faktoren klassifiziert, die in den ausgewählten Unterrichtssequenzen Kritik und Lob in der Lehrersprache auslösten. Im Falle der Sprechhandlung des Kritisierens konnten die Auslöser in fünf Kategorien gruppiert werden:

- fehlende kognitive Voraussetzungen des Lernens (z. B. fehlende Aufmerksamkeit),
- Verstoß gegen eine Anstands- oder Höflichkeitsregel (z. B. Zwischenruf),
- Verstoß gegen die institutionellen Rahmenbedingungen (z. B. Verspätung),
- mangelhafte Ergebnisse (z. B. bei einem schriftlichen Test),
- fehlende Vorkenntnisse (z. B. Wissenslücke des Lernenden wegen fehlender Vorbereitung auf die Stunde),

- fehlende Aktivität,
- etwas Anderes (z. B. unlesbare Handschrift).

Im Fall der Sprechhandlung des Lobens wurden vier verschiedene auslösende Faktoren festgestellt:

- hervorragende Leistung eines Lernenden oder der Gruppe in Deutsch als Fremdsprache (z. B. bei einem schriftlichen Test oder bei einer Aufgabe während der Stunde),
- hervorragende Leistung in einem anderen Fach (z. B. Sport),
- aktive Mitarbeit eines Lernenden oder der Gruppe während der Stunde,
- nicht leistungsbezogene Merkmale (z. B. eine menschliche Eigenschaft).

Die *Abbildungen 113* und *114* zeigen das Verhältnis der einzelnen auslösenden Faktoren. Beim Ausdruck von Kritik dominiert die fehlende kognitive Voraussetzung des Lernens als auslösender Faktor. An zweiter Stelle steht der Verstoß gegen die institutionellen Rahmenbedingungen. In 32 % der Fälle wurden mangelhafte Ergebnisse, fehlende Vorkenntnisse, die fehlende Aktivität oder der Verstoß gegen eine Anstands- oder Höflichkeitsregel als Auslöser für den Ausdruck von Kritik identifiziert.

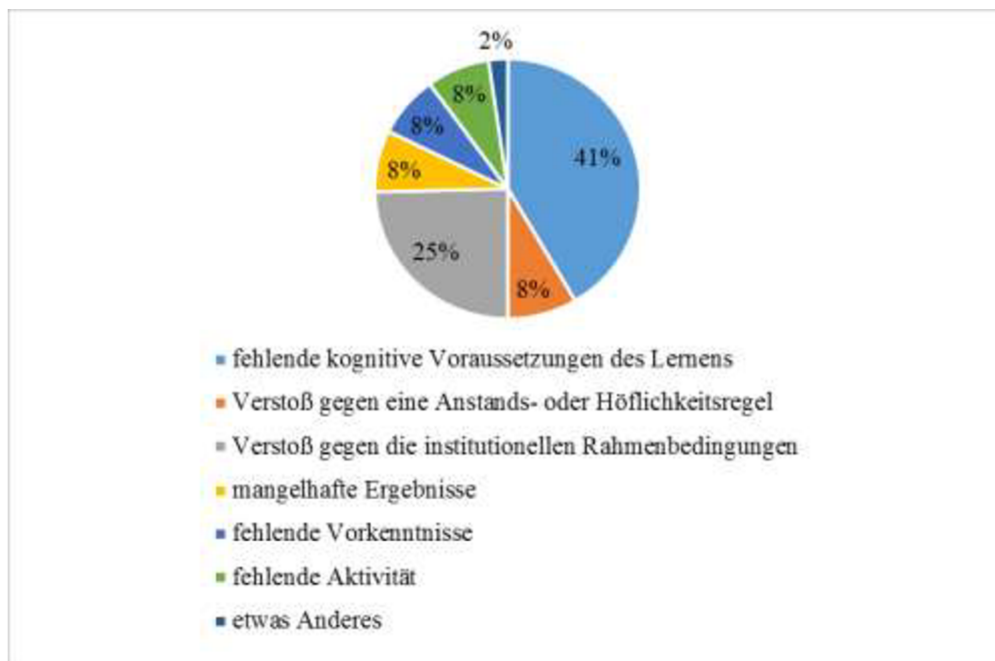


Abbildung 113: Auslöser des Ausdrucks von Kritik in der Lehrersprache ungarischer DaF-Lehrender

Im Fall des Ausdrucks von Lob lässt sich von der *Abbildung 114* ablesen, dass in der Mehrheit der Unterrichtssequenzen die hervorragende Leistung eines Lernenden oder der

ganzen Gruppe zum Lob führte. In 14% der Fälle wurden Auslöser wie die hervorragende Leistung in einem anderen Unterrichtsfach, die aktive Mitarbeit und nicht leistungsbezogene Merkmale identifiziert.

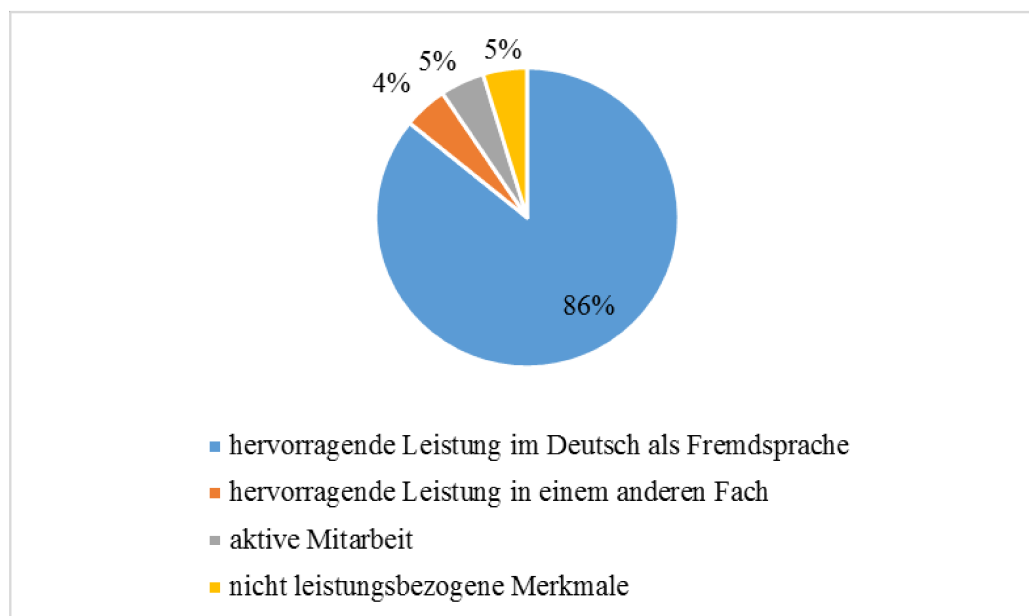


Abbildung 114: Auslöser des Ausdrucks von Lob in der Lehrersprache ungarischer DaF-Lehrender

8.19.3 Relevante Sprechhandlungen beim Ausdruck von Kritik und Lob

Die videographische Datenbank lässt sich auch aus der Perspektive der untersuchten DaF-Lehrenden analysieren. Dabei wurden die Daten unter die Lupe genommen, die im Rahmen der transkriptionsbasierten Befragung I erhoben wurden. Dabei sollten die ProbandInnen den markierten Äußerungen, die sie beim Ausdruck von Kritik und Lob realisierten, relevante Sprechhandlungen zuordnen. Im Fall des Ausdrucks von Kritik wurden in den 127 Unterrichtssequenzen vierundvierzig Mal die Sprechhandlung des Kritisierens angegeben. Die *Abbildung 115* zeigt, dass daneben noch weitere Sprechhandlungen als relevant eingestuft wurden (z. B. Vorwurf, Aufforderung, Bitte, Frage usw.). Daraus wird ersichtlich, dass der Ausdruck von Kritik von anderen Sprechhandlungen begleitet werden kann bzw. dass beim Ausdruck von Kritik weitere illokutive Kräfte realisiert werden können.

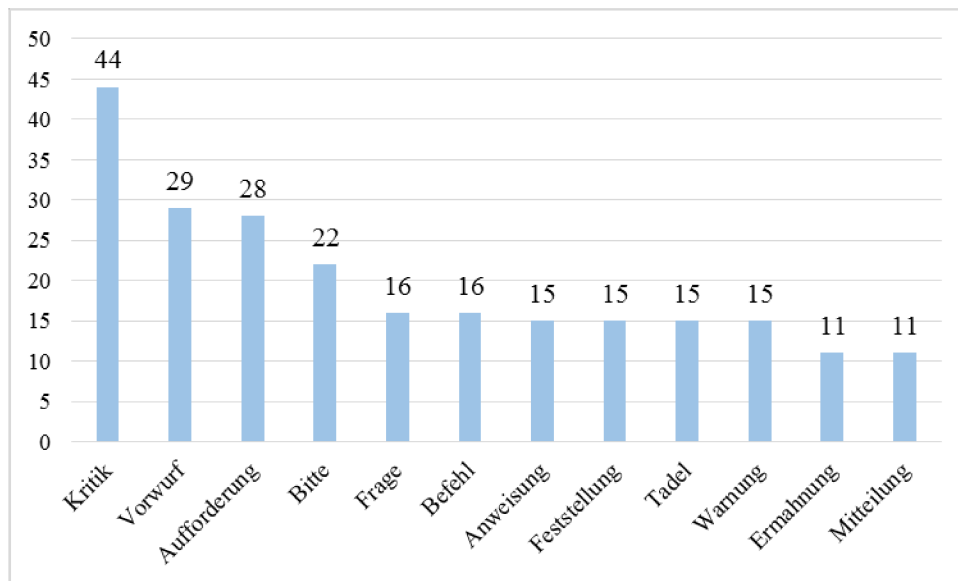


Abbildung 115: Relevante Sprechhandlungen bei der Reflexion der Unterrichtssequenzen für den Ausdruck von Kritik

Im Fall des Ausdrucks von Lob wurden bei der Reflexion der 88 Unterrichtssequenzen weniger Sprechhandlungen relevant befunden. Dabei wurde die Sprechhandlung des Lobens am meisten angegeben (fünfundachtzig Mal). Die *Abbildung 116* zeigt noch weitere Sprechhandlungen, die mit der Realisierung von Lob zusammenhängen (z. B. Bestätigung, Ermutigung, Bewertung usw.).

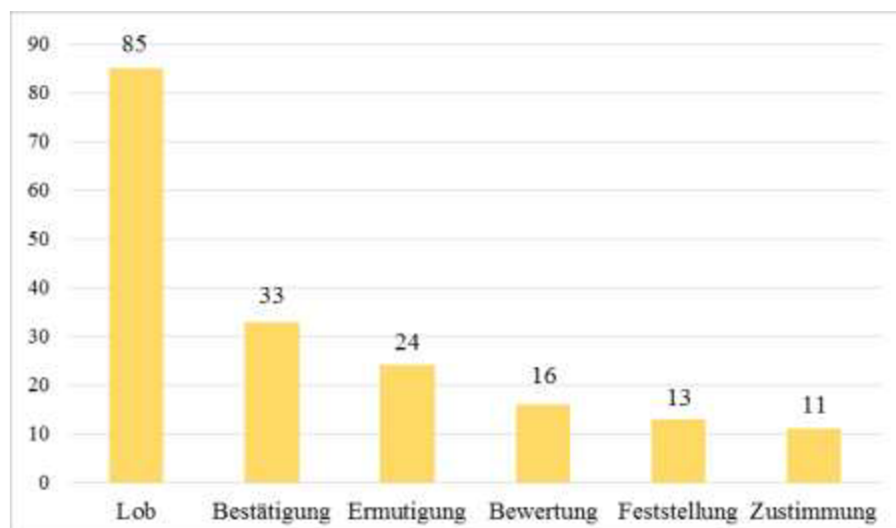


Abbildung 116: Relevante Sprechhandlungen bei der Reflexion der Unterrichtssequenzen für den Ausdruck von Lob

8.20 Gesamtanalyse der SchülerInnenfragebögen

Die schriftliche Befragung, an der insgesamt 111 Lernende teilnahmen, lässt sich nicht nur im Rahmen von Fallanalysen, sondern auch in ihrer Gesamtheit auswerten. Im Folgenden werden Ergebnisse zu ausgewählten Aspekten des Fragebogens (s. den Fragebogen im Anhang, 8.9) dargestellt. Die erhobenen Daten werden aus quantitativer Perspektive analysiert, wobei das Programm *Microsoft Excel 2013* und die Software *IBM SPSS Statistics* angewandt wurden.

8.20.1 Höflichkeit von Lehrenden

Im ersten Teil des Fragebogens (s. 8.9 im Anhang) wurde die dritte Frage im Zusammenhang mit der Höflichkeit von Lehrenden im Allgemeinen gestellt. Den Lernenden wurden insgesamt einundzwanzig Items vorgelegt, die sich auf verschiedene Erscheinungsformen von Höflichkeit (z. B. Sprachgebrauch (Anredeform, Realisierung verschiedener Sprechhandlungen), bestimmte Verhaltensweisen, nonverbale Elemente usw.) bezogen. Die Lernenden sollten die einzelnen Items je nachdem bewerten, inwieweit sie diese mit einer höflichen Lehrperson in Verbindung bringen. Die Antworten konnten auf einer Skala von eins bis fünf markiert werden (eins: gar nicht einverstanden, fünf: völlig einverstanden).

Von der *Abbildung 117* kann abgelesen werden, dass im Spitzenfeld drei Merkmale stehen. Eine Lehrperson wird als höflich bewertet, wenn sie die Lernenden anhört, ihren Fehler zugibt und die Meinung der Lernenden berücksichtigt. Von den weiteren Merkmalen auf dem Diagramm lässt sich auch auf das Höflichkeitsverständnis der Lernenden schließen: Sie bringen die Höflichkeit einer Lehrperson stark mit Respekt (s. den Wert 4,39⁵¹) und Freundlichkeit (s. den Wert 4,33) in Verbindung. Auch die Vermeidung von Beleidigung (s. den Wert 4,26) und die Behandlung der Lernenden als PartnerIn (s. den Wert 4,25) werden als charakteristische Merkmale einer höflichen Lehrperson angegeben. Bemerkenswert ist, dass mehrere von den Merkmalen mit den höchsten Werten als Charakteristika einer neuen Lehr- und Lernkultur gelten (z. B. Respekt, Behandlung der Lernenden als PartnerInnen, Berücksichtigung der Meinung der Lernenden).

Die niedrigsten Werte kommen jenen Items zu (s. die Werte 3,52 und 3,51), die sich auf die Realisierung bestimmter Sprechhandlungen beziehen (z. B. Bitten statt Anweisungen und Bitten mittels Fragen). Der Grund dafür kann darin liegen, dass diese Formulierungsweisen

⁵¹ Die Angaben auf der *Abbildung 117* zeigen die Durchschnittswerte, die im Fall von jedem Item berechnet wurden.

im Kontext des Unterrichts üblich sind. Der Meinung der Lernenden nach besteht zwischen Höflichkeit und angemessener Kleidung kein bedeutender Zusammenhang (s. den Wert 3,51).

Die Lernenden hatten auch die Möglichkeit, am Ende dieser Frage weitere relevante Merkmale von Höflichkeit anzugeben. Insgesamt achtzehn Lernende gaben hier ein zusätzliches Merkmal an, von denen einige beispielhaft aufgelistet werden:

- „Die Lehrperson hält ihre Versprechen ein.”⁵²
- „Die Lehrperson interessiert sich für die Aktivitäten, die wir außerhalb des Unterrichts machen.”
- „Die Lehrperson nimmt Rücksicht darauf, dass wir uns nicht nur auf ihre Stunden vorbereiten müssen.”
- „Die Lehrperson begrüßt uns auch auf dem Korridor.”
- „Die Lehrperson hält den Kontakt mit den Lernenden.”

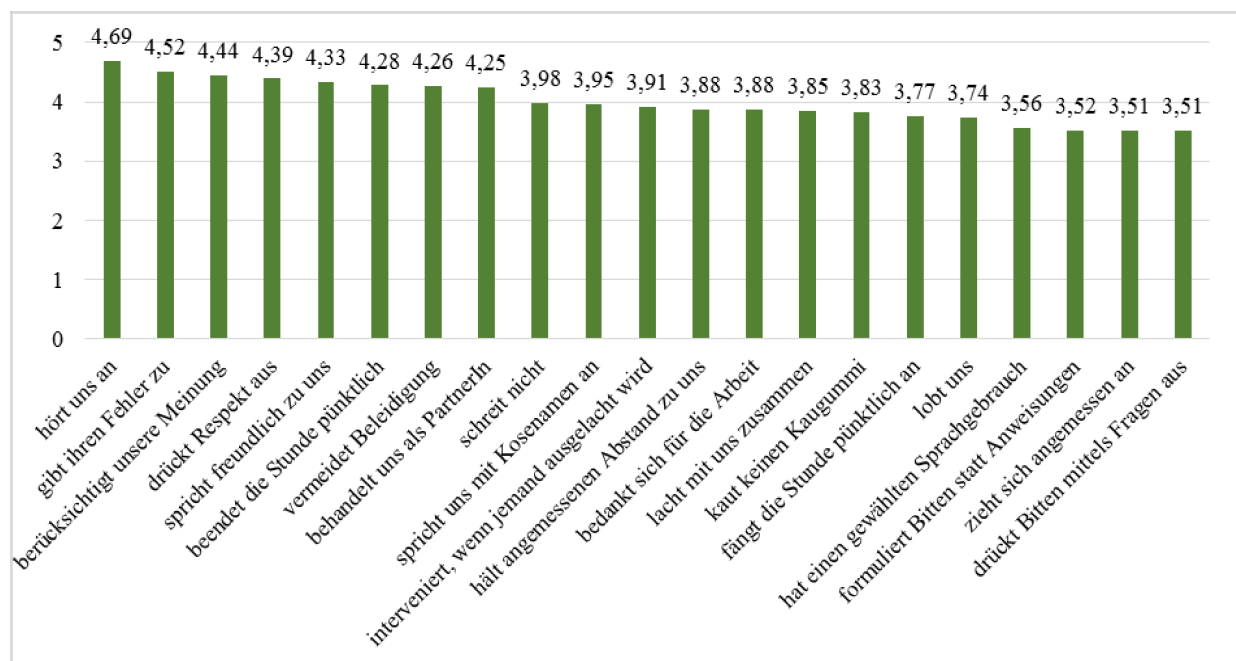


Abbildung 117: Höflichkeit von Lehrenden aus der Perspektive der Lernenden

Im nächsten Schritt wurden die Items der obigen Frage einer Korrelationsanalyse unterzogen, um der Frage nachzugehen, welche Zusammenhänge zwischen ihnen bestehen. Für die Korrelationsanalyse wurden die ersten vier Variablen der Frage zur Höflichkeit von Lehrenden ausgewählt (s. die Variablen „hört uns an“, „gibt ihren Fehler zu“, „berücksichtigt unsere Meinung“, „drückt Respekt aus“ auf der *Abbildung 117*). Die *Abbildung 118* zeigt jene

⁵² Die Antworten wurden in ungarischer Sprache angegeben, sie wurden daher von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt.

Korrelationen, bei denen eine hohe Signifikanz festgestellt werden konnte ($p < 0,01$; s. die Zahlen in der *Abbildung 118* mit zwei Sternen).

	fängt die Stunde pünktlich an	berück- sichtigt unsere Meinung	behandelt uns als PartnerIn	hört uns an	gibt ihren Fehler zu	spricht uns mit Kose- namen an	schreit nicht
hört uns an					.450**	.261**	
gibt ihren Fehler zu						.281**	
berücksichtigt unsere Meinung	.282**		.595**	.608**	.472**	.273**	.303**
drückt Respekt aus		.516**		.564**	.378**		

Abbildung 118: Ergebnisse der Korrelationsanalyse in Bezug auf die Merkmale von Höflichkeit der Lehrenden

Da die Frage eine hohe Anzahl von Variablen beinhaltet und das KMO-Kriterium geeignet war ($KMO > 0,6$), konnte eine Faktorenanalyse durchgeführt werden. Dabei wurden die Variablen in sechs Gruppen geordnet, d.h. die Lernenden haben eine ähnliche Meinung über die Variablen, die zu einer Gruppe gehören. Eine Variable konnte keiner Gruppe zugeordnet werden (s. Item 11 in der *Abbildung 119*). Die sechs Gruppen können mit den folgenden Oberbegriffen bezeichnet werden:

1. Respektbezeugung und Behandlung der Lernenden als PartnerIn (s. Items 1-7, graues Feld in der *Abbildung 119*)
2. Realisierung der Bitte und des Dankens (s. Items 8-10, gelbes Feld in der *Abbildung 119*)
3. Gestaltung einer persönlichen Beziehung mit den Lernenden (s. Items 12-14, grünes Feld in der *Abbildung 119*),
4. anspruchsvolle Einstellung (z. B. Kleidung, Sprachgebrauch) (s. Items 15-17, blaues Feld in der *Abbildung 119*),
5. erfolgreiches Zeitmanagement (s. Items 18-19, s. rosarotes Feld in der *Abbildung 119*)
6. erfolgreiche Regulierung von Distanz zu den Lernenden (s. Items 20-21, s. orangefarbiges Feld in der *Abbildung 119*).

Mittels der Faktorenanalyse konnten auf diese Weise die zwanzig Merkmale, die für eine höfliche Lehrperson charakteristisch sind, in sechs Hauptmerkmalen zusammengefasst werden.

Rotated Component Matrix ^a						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
1. hört uns an	.831					
2. behandelt uns als PartnerIn	.758					
3. berücksichtigt unsere Meinung	.756					
4. drückt Respekt aus	.674					
5. vermeidet Beleidigung	.619					
6. spricht freundlich zu uns	.527					
7. gibt ihren Fehler zu	.520					
8. drückt Bitten mittels Fragen aus		.827				
9. formuliert Bitten statt Anweisungen		.778				
10. bedankt sich für die Arbeit		.649				
11. schreit nicht						
12. lobt uns			.808			
13. lacht mit uns zusammen			.771			
14. spricht uns mit Kosenamen an		.524	.541			
15. zieht sich angemessen an				.709		
16. kaut keinen Kaugummi				.693		
17. hat einen gewählten Sprachgebrauch				.692		
18. fängt die Stunde pünktlich an					.758	
19. beendet die Stunde pünktlich					.588	
20. hält angemessenen Abstand zu uns						.718
21. interveniert, wenn jemand ausgelacht wird						-.530
Extraction Method: Principal Component Analysis.						
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. ^a						
a. Rotation converged in 11 iterations.						

Abbildung 119: Höflichkeit von Lehrenden aus der Perspektive der Lernenden: Ergebnisse der Faktorenanalyse

Am Ende des Fragebogens (s. 8.9 im Anhang) wurden einige Fragen zu den Hintergrunddaten der Lernenden gestellt (s. Unterkapitel 5.4.1, Schritt 3). Dabei bezog sich die eine Frage auf die Wichtigkeit von Höflichkeit in den Beziehungen der Lernenden (Beziehung zu Personen im gleichen Alter, zu Bekannten, zu den Eltern, zu AusländerInnen und zu Lehrenden). Der Grad der Bedeutung von Höflichkeit in den einzelnen Beziehungen sollte auf einer Skala von

eins bis fünf angegeben werden (eins: keine Bedeutung, fünf: sehr große Bedeutung). Wie die *Abbildung 120* zeigt, wird der Höflichkeit in der Beziehung zu Lehrenden die größte Bedeutung beigemessen.⁵³

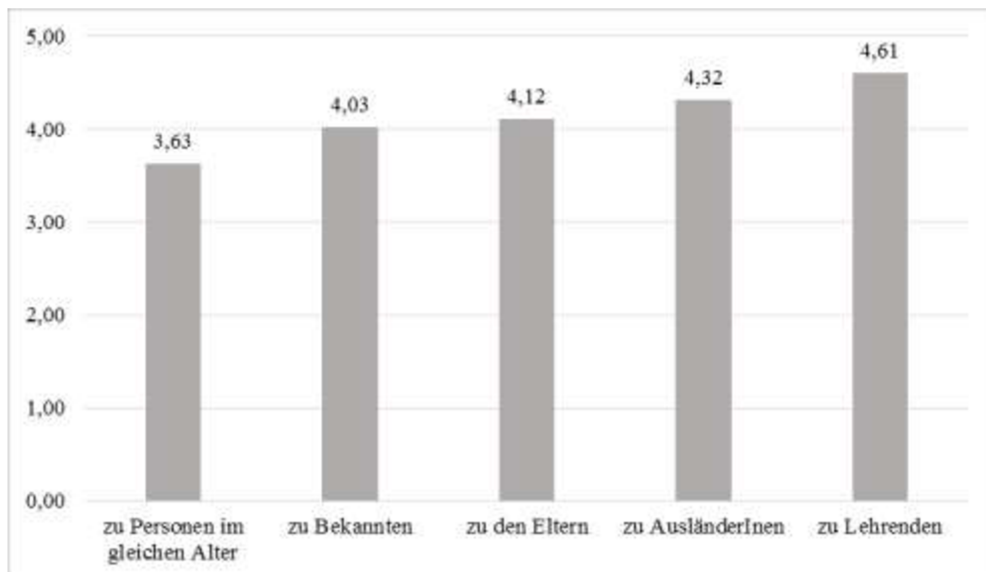


Abbildung 120: Bedeutung von Höflichkeit in den Beziehungen der Lernenden

8.20.2 Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation

In der vierten Frage des Fragebogens wurden neun Kriterien gelistet (s. 8.9 im Anhang). Aus ihnen sollten die Lernenden jene auswählen, die ihrer Meinung nach am meisten zur erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation beitragen. Wie auf der *Abbildung 121* gezeigt wird, leisten die Authentizität, die Aufrichtigkeit und die Konsequenz einer Lehrperson den größten Beitrag zu einer erfolgreichen Kommunikation. Im Vergleich zu diesen Kriterien kommt der sprachlichen Höflichkeit eine weniger bedeutende Rolle zu.⁵⁴

Fünf Lernende gaben im Fall dieser Frage noch ein zusätzliches Erfolgskriterium an (z. B. „Die Lehrperson hilft uns beim Lernen.“, „Die Lehrperson ist offen für die Kritik.“, „Die Lehrperson schreit nicht.“ usw.).

Wenn die *Abbildungen 120* und *121* miteinander verglichen werden, zeigt sich eine Diskrepanz: Der Ansicht der Lernenden nach kommt der Höflichkeit eine große Bedeutung in der Beziehung zu Lehrenden zu (s. *Abbildung 120*). Als jedoch weitere Kriterien angegeben wurden, maßen die Lernenden der Höflichkeit in der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-

⁵³ Die Angaben auf der *Abbildung 120* zeigen die Durchschnittswerte, die in Bezug auf die Bedeutung von Höflichkeit in den einzelnen Beziehungen berechnet wurden.

⁵⁴ Die Angaben auf den *Abbildungen 121, 122, 123* und *124* zeigen, wie oft ein Item von den Lernenden angekreuzt wurde.

Kommunikation eine weniger bedeutende Rolle zu (s. *Abbildung 121*). Es ist jedoch bemerkenswert, dass Kriterien, die mit der Realisierung von sprachlicher Höflichkeit zusammenhängen, dem Merkmal der sprachlichen Höflichkeit vorangehen (z. B. Partnerschaft, Respekt).

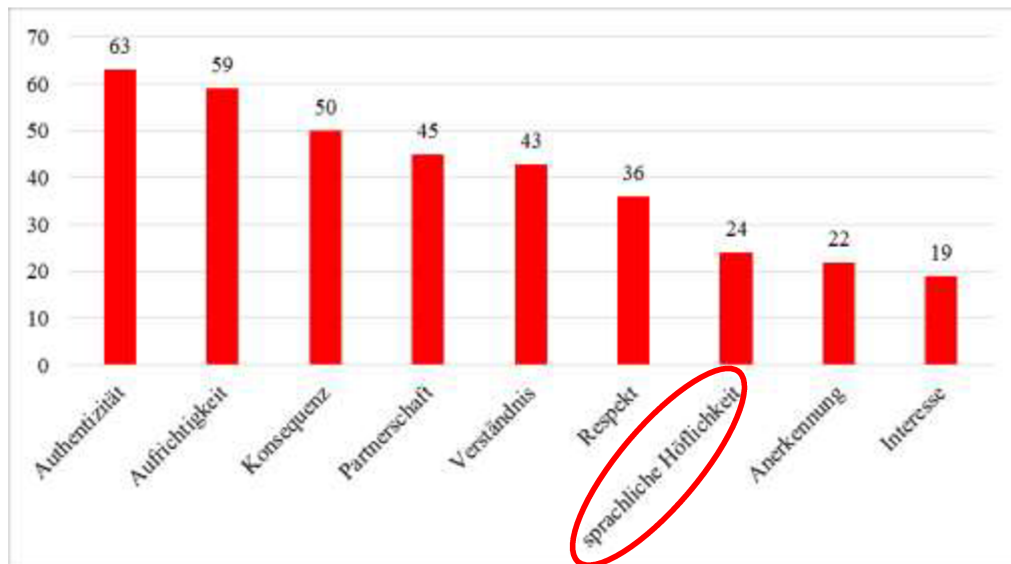


Abbildung 121: Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation aus der Perspektive der Lernenden

Die obigen Ergebnisse wurden unter dem Aspekt des Geschlechts der Lernenden analysiert. Der Fragebogen wurde von 46 Schülerinnen und 65 Schülern ausgefüllt. Die Ergebnisse werden auf den *Abbildungen 122* und *123* veranschaulicht. Diese weisen Ähnlichkeiten in Bezug auf das Kriterium auf, das am Anfang der Liste steht. Beide Gruppen schreiben der Authentizität der Lehrperson eine wichtige Rolle in der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation zu. In Bezug auf die Bewertung von sprachlicher Höflichkeit gibt es keine Unterschiede. Auffallend ist jedoch die Beurteilung der Konsequenz der Lehrperson: Während sie bei den Schülern auf dem zweiten Platz steht, befindet sie sich bei den Schülerinnen im Mittelfeld.

Zur Aufdeckung von signifikanten Unterschieden wurde im Falle von allen neun Items ein Independent Samples t-Test durchgeführt. Auf einem Signifikanzniveau von 5 % gab es keine signifikanten Unterschiede, d.h. die Ergebnisse treffen nur auf 111 Lernende zu, die den Fragebogen ausfüllten. Auf einem höheren Signifikanzniveau (10 %) ergab sich jedoch ein signifikanter Unterschied im Fall der Variable „Respekt“: Im Vergleich zu den Schülerinnen messen die Schüler dem Respekt eine weniger bedeutende Rolle in der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation bei (Schüler: 4,26; Schülerinnen: 4,57).

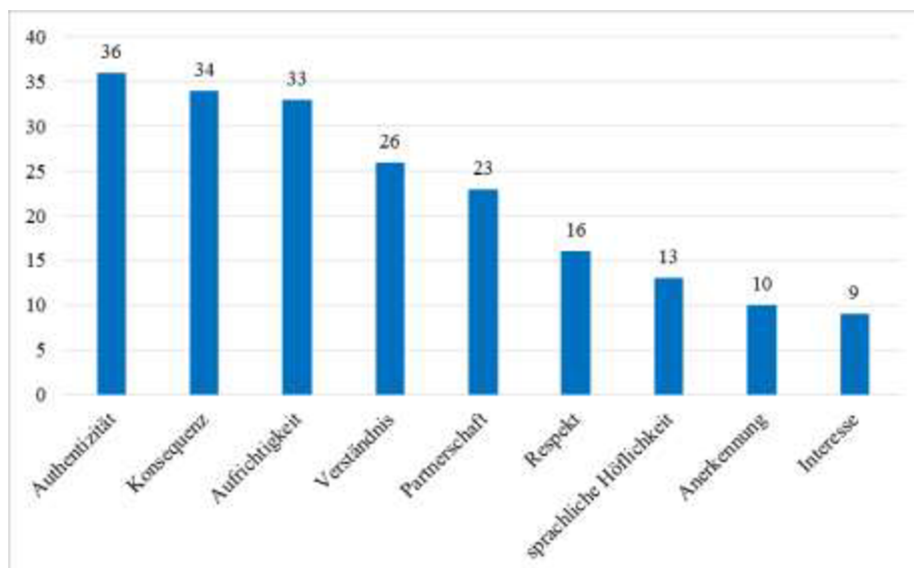


Abbildung 122: Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation aus der Perspektive der Schüler

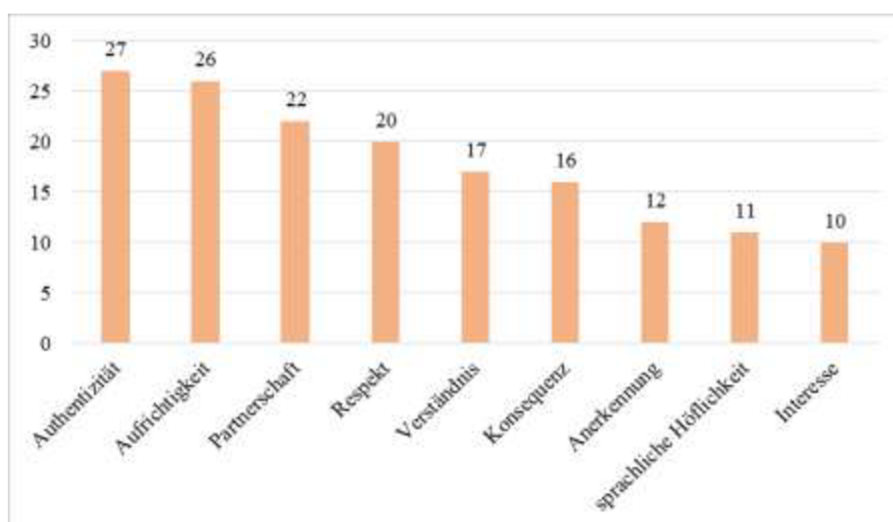


Abbildung 123: Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation aus der Perspektive der Schülerinnen

Im zweiten Teil des Fragebogens (s. 8.9 im Anhang) sollten die Lernenden die gleiche Frage in Bezug auf ihre jetzige DaF-Lehrperson beantworten. Was die Kriterien der Aufrichtigkeit, der Behandlung der Lernenden als PartnerIn, des Verständnisses und des Interesses betrifft, übertreffen die DaF-Lehrenden die Erwartungen ihrer Lernenden (s. die Werte 59 und 64; 45 und 49; 43 und 50 sowie 19 und 42 auf den *Abbildungen 121* und *124*). Auch im Bereich der sprachlichen Höflichkeit ergab sich ein deutlich höherer Wert bei der Bewertung von DaF-Lehrenden (s. die Werte 24 und 42 auf den *Abbildungen 121* und *124*). Bezüglich der Authentizität und Konsequenz, die von Lernenden stark erwartet werden, lässt sich feststellen,

dass die DaF-Lehrenden diesem Kriterium weniger entsprechen können (s. die Werte 63 und 41 sowie 50 und 42 auf den *Abbildungen 121 und 124*).



Abbildung 124: Bewertung der Versuchspersonen nach den Kriterien der erfolgreichen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation aus der Perspektive der Lernenden

8.20.3 Ausdruck von Kritik und Lob in der Lehrersprache von DaF-Lehrenden. Erwartungen und Bewertungen

Die SchülerInnenfragebögen lassen sich auch unter dem Aspekt des Ausdrucks von Kritik und Lob in der Lehrersprache von Lehrenden bewerten.

Die ersten zwei Fragen des Fragebogens (s. 8.9 im Anhang) bezogen sich auf die generelle Meinung über den Ausdruck von Kritik und Lob in der Lehrersprache von Lehrenden. Auf einer Skala von eins bis fünf sollten die Lernenden ihre Meinung markieren. Im Fall des Ausdrucks von Lob bezeichnete die Eins die Meinung „Lobende Äußerungen meiner Lehrenden interessieren mich nicht.“. Die Fünf stand für die folgende Meinung: „Die lobenden Äußerungen meiner Lehrenden motivieren mich.“. Beim Ausdruck von Kritik wurde mit der Eins die Meinung „Die Kritik meiner Lehrenden ist für mich etwas Negatives“ bezeichnet, während Fünf für die Meinung „Die Kritik meiner Lehrenden ist für mich Antriebskraft.“ stand. Für den Ausdruck von Lob wurde der Durchschnittswert 4,05, für den Ausdruck von Kritik der Wert 3,32 berechnet (s. das rosarote und das blaue Feld auf der *Abbildung 125*).

		Ausdruck von Lob	Ausdruck von Kritik
N	Valid	111	111
	Missing	0	0
Durchschnitt		4,05	3,32
Standardabweichung		,989	,886

Abbildung 125: Meinung der Lernenden über den Ausdruck von Kritik und Lob in der Lehrersprache ihrer Lehrenden

Im ersten Teil des Fragebogens (s. 8.9 im Anhang) wurden die Lernenden in Bezug auf ihre Erwartungen beim Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache ihrer Lehrenden befragt. Die Lernenden sollten dabei fünfzehn Items je nachdem auf einer Skala von eins bis fünf bewerten (eins: gar nicht einverstanden, fünf: völlig einverstanden), inwieweit sie damit einverstanden sind, dass das Merkmal für die kritisierenden Äußerungen der Lehrperson charakteristisch sein soll. Auf der *Abbildung 126* ist zu sehen, dass es den Lernenden am wichtigsten ist, dass die Kritik der Lehrperson verständlich ist und mit einem Verbesserungsvorschlag ergänzt wird (s. die Werte 4,72 und 4,66⁵⁵). Der Meinung der Lernenden nach soll noch die Kritik der Lehrperson ehrlich, konkret, nicht degradierend und nicht beleidigend sein (s. die Werte 4,55; 4,54; 4,52; 4,47 auf der *Abbildung 126*). Was die Realisierung von sprachlicher Höflichkeit beim Ausdruck von Kritik anbelangt, gehört dieses Merkmal zu den Items, bei denen ein niedrigerer Durchschnittswert berechnet wurde (s. den Wert 4,13 auf der *Abbildung 126*). Auffallend ist jedoch, dass Merkmale, die mit der sprachlichen Höflichkeit in Verbindung gebracht werden können („nicht degradierend“, „nicht beleidigend“), dem Merkmal „höflich“ vorangehen. Am Ende der Liste stehen zwei Merkmale („Die Kritik soll von einer lobenden Äußerung begleitet werden.“ und „Die Kritik soll mit einer Strafe ergänzt werden.“), die von den Lernenden im Vergleich zu den anderen Merkmalen weniger erwartet werden (s. die Werte 3,42 und 2,48 auf der *Abbildung 126*).

Die Lernenden hatten die Möglichkeit, zusätzliche Merkmale anzugeben. Lediglich eine Person notierte noch, dass die Lehrperson beim Ausdruck von Kritik nett sein sollte.

⁵⁵ Die Angaben auf der *Abbildung 126* zeigen die Durchschnittswerte, die im Fall der einzelnen Items berechnet wurden.

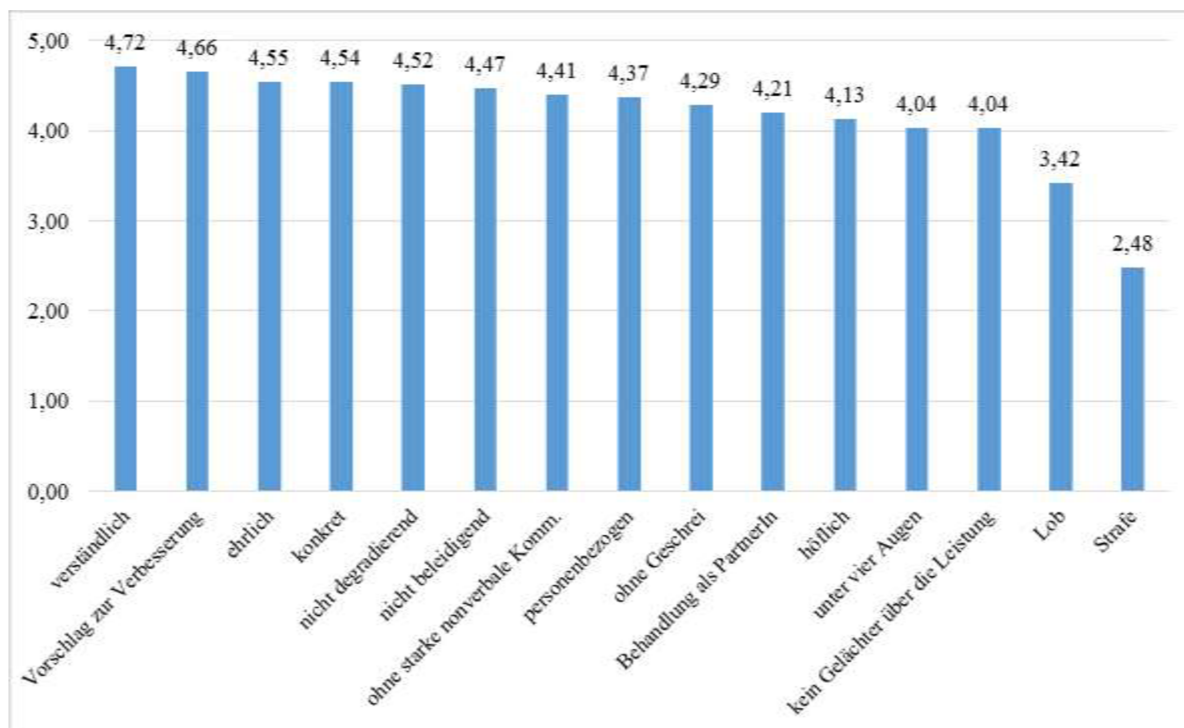


Abbildung 126: Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache aus der Perspektive der Lernenden

Im nächsten Schritt wurden die Items der obigen Frage einer Korrelationsanalyse unterzogen, um Zusammenhänge zwischen ihnen aufzudecken. Für die Korrelationsanalyse wurden die ersten zwei Variablen aus der *Abbildung 126* (s. die Variablen „verständlich“ und „Vorschlag zur Verbesserung“), die Variablen, die mit der Realisierung der sprachlichen Höflichkeit eng zusammenhängen (s. die Variablen „nicht degradierend“ und „nicht beleidigend“) und die Variable zur Höflichkeit beim Ausdruck von Kritik ausgewählt. Die *Abbildung 127* zeigt jene Korrelationen, bei denen eine hohe Signifikanz festgestellt werden konnte ($p < 0,01$; s. die Zahlen in der *Abbildung 127* mit zwei Sternen). Bei der Variable „verständlich“ ergaben sich keine signifikanten Korrelationen.

	Behandlung als PartnerIn	personenbezogen	nicht beleidigend	Vorschlag zur Verbesserung	nicht degradierend	ohne Geschrei	unter vier Augen	ohne starke nonverbale Komm.	kein Gelächter über die Leistung	Lob
Vorschlag zur Verbesserung		.250**			.308**					.260**
nicht degradierend	.296**		.515**			.274**	.415**	.437**	.487**	

nicht beleidigend	.302**			.266**	.515**		.262**	.426**	.410**	
höflich	.412**		.307**	.270**	.317**	.420**	.430**	.339**	.408**	.260**

Abbildung 127: Ergebnisse der Korrelationsanalyse in Bezug auf die Erwartungen beim Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache

Da die Frage in Bezug auf die Erwartungen beim Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache eine hohe Anzahl von Variablen beinhaltete und das KMO-Kriterium geeignet war ($KMO > 0,6$), konnte eine Faktorenanalyse durchgeführt werden. Dabei wurden die Variablen in fünf Gruppen geordnet. Die fünf Gruppen werden in der *Abbildung 128* mit grauer, gelber, grüner, blauer und rosaroter Farbe gekennzeichnet. Es ist ersichtlich, dass Lernende in Bezug auf die Variablen „ohne Geschrei“, „Höflichkeit“, „unter vier Augen“, „ohne starke nonverbale Kommunikation“ und „kein Gelächter über die Leistung“ eine ähnliche Meinung vertreten.

Rotated Component Matrix ^a					
	Component				
	1	2	3	4	5
ohne Geschrei	.830				
höflich	.656				
unter vier Augen	.653				
ohne starke nonverbale Komm.	.637				
kein Gelächter über die Leistung	.534				
Behandlung als PartnerIn					
nicht beleidigend		.776			
nicht degradierend		.702			
Vorschlag zur Verbesserung		.527			
Strafe			.785		
Lob			.715		
personenbezogen			.585		
konkret				.812	
ehrlich				.687	
verständlich					.863
Extraction Method: Principal Component Analysis.					
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. ^a					
a. Rotation converged in 7 iterations.					

Abbildung 128: Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache aus der Perspektive der Lernenden: Ergebnisse der Faktorenanalyse

Die Lernenden sollten den Ausdruck von Kritik in der Lehrersprache ihrer DaF-Lehrenden aufgrund der obigen Kriterien (s. die Items auf der *Abbildung 126*) bewerten (s. 8.9 im Anhang). Für die kritisierenden Äußerungen der DaF-Lehrenden sind die folgenden Merkmale am meisten charakteristisch: „Ausdruck ohne starke nonverbale Kommunikation“, „ehrlich“, „nicht degradierend“ und „nicht beleidigend“ (s. die Werte 4,66; 4,60; 4,53; 4,50 auf der *Abbildung 129*⁵⁶).

Wenn die Erwartungen (s. *Abbildung 126*) der Lernenden mit der Bewertung verglichen werden, lässt sich feststellen, dass in Bezug auf die Merkmale „ehrlich“, „nicht degradierend“ und „nicht beleidigend“ die DaF-Lehrenden den Erwartungen ihrer Lernenden entsprechen (s. die Werte 4,55 und 4,6; 4,52 und 4,53 sowie 4,47 und 4,50 auf den *Abbildungen 126* und *129*). Was die Merkmale der Verständlichkeit und des Verbesserungsvorschlags betrifft, gibt es Unterschiede in den Durchschnittswerten: In den Ergebnissen zur Frage in Bezug auf die Erwartungen ergaben sich bei diesen Merkmale höhere Durchschnittswerte (s. die Werte 4,72 und 4,45 sowie 4,66 und 4,05 auf den *Abbildungen 126* und *129*). Was den Ausdruck von Höflichkeit bei der Realisierung von Kritik anbelangt, übertreffen die DaF-Lehrenden die Erwartungen ihrer Lernenden (s. die Werte 4,13 und 4,49 auf den *Abbildungen 126* und *129*).

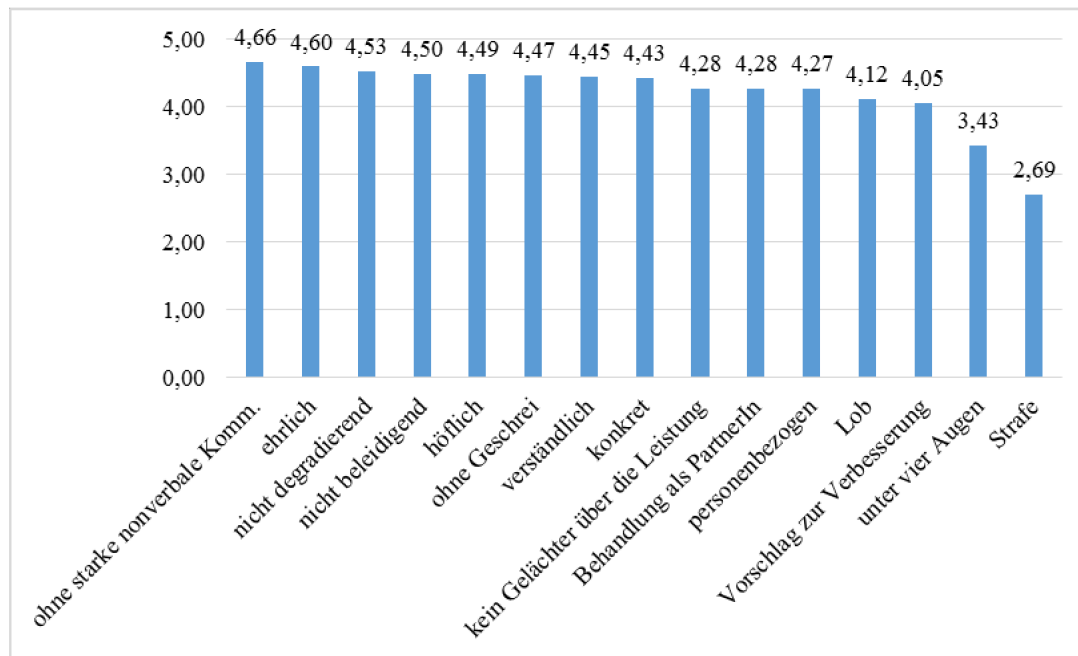


Abbildung 129: Bewertung der Realisierung von Kritik in der Lehrersprache der Versuchspersonen aus der Perspektive der Lernenden

⁵⁶ Die Angaben auf der *Abbildung 129* zeigen die Durchschnittswerte, die im Fall der einzelnen Items berechnet wurden.

Die Lernenden wurden auch in Bezug auf ihre Erwartungen beim Ausdruck von Lob in der Lehrersprache ihrer Lehrenden befragt (s. 8.9 im Anhang). Sie sollten dabei zehn Items je nachdem auf einer Skala von eins bis fünf bewerten (eins: gar nicht einverstanden, fünf: völlig einverstanden), inwieweit sie damit einverstanden sind, dass das Merkmal für die lobenden Äußerungen der Lehrperson charakteristisch sein soll. Aus der *Abbildung 130*⁵⁷ wird ersichtlich, dass der Ansicht der Lernenden nach am wichtigsten ist, dass Lob ehrlich ausgedrückt wird (s. den Wert 4,76), im Zusammenhang mit der Leistung steht (s. den Wert 4,59) und verständlich ist (s. den Wert 4,50). Am wenigsten wird erwartet, dass Lob von einer Belohnung begleitet wird (s. den Wert 3,26) und unter vier Augen realisiert wird (s. den Wert 3,23).

Die Lernenden konnten auch zusätzliche Merkmale angeben. Nur eine Person gab ein weiteres Merkmal an („Die Lehrperson soll die Lernenden häufig loben.“)

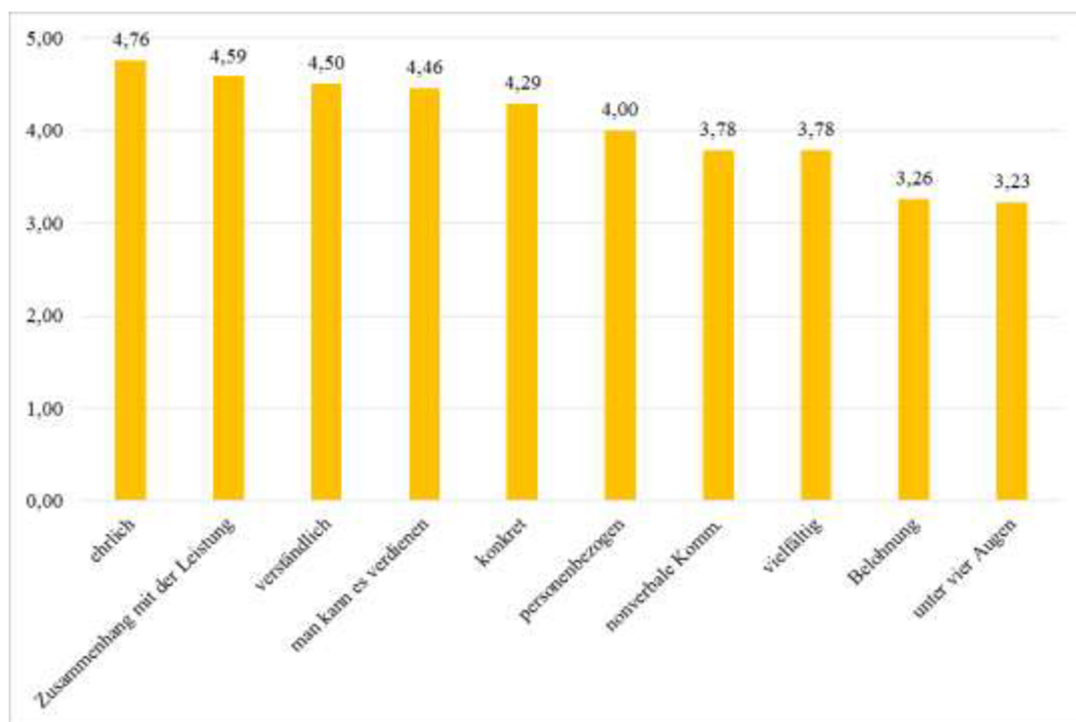


Abbildung 130: Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Lob in der Lehrersprache aus der Perspektive der Lernenden

Im nächsten Schritt wurden die Items der obigen Frage einer Korrelationsanalyse unterzogen, um Zusammenhänge zwischen ihnen zu ermitteln. Für die Korrelationsanalyse wurden die ersten drei Variablen der Frage zu den Erwartungen beim Ausdruck von Lob in der Lehrersprache ausgewählt (s. die Items „ehrlich“, „Zusammenhang mit der Leistung“ und

⁵⁷ Die Angaben auf der *Abbildung 130* zeigen die Durchschnittswerte, die im Fall der einzelnen Items berechnet wurden.

„verständlich“). Die *Abbildung 131* zeigt jene Korrelationen, bei denen eine hohe Signifikanz festgestellt werden konnte ($p < 0,01$; s. die Zahlen in der *Abbildung 131* mit zwei Sternen). Im Fall des Items „ehrlich“ ergaben sich keine signifikanten Korrelationen.

	personenbezogen	konkret	vielfältig	man kann es verdienen	verständlich
Zusammenhang mit der Leistung	.264**	.310**	.245**	.261**	.491**
verständlich		.517**			

Abbildung 131: Ergebnisse der Korrelationsanalyse in Bezug auf die Erwartungen beim Ausdruck von Lob in der Lehrersprache

Da die Frage eine hohe Anzahl von Variablen beinhaltete und das KMO-Kriterium geeignet war ($KMO > 0,6$), konnte eine Faktorenanalyse durchgeführt werden. Dabei wurden die Variablen in vier Gruppen geordnet, die in der *Abbildung 132* mit grauer, gelber, grüner und blauer Farbe gekennzeichnet werden. Der *Abbildung* kann entnommen werden, über welche Variablen die Lernenden eine ähnliche Meinung vertreten.

Rotated Component Matrix ^a				
	Component			
	1	2	3	4
verständlich	.822			
konkret	.796			
Zusammenhang mit der Leistung	.619			
nonverbale Komm.		.745		
vielfältig		.697		
man kann es verdienen		.632		
Belohnung			.710	
personenbezogen			-.579	
unter vier Augen			.554	
ehrlich				.851
Extraction Method: Principal Component Analysis.				
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. ^a				
a. Rotation converged in 7 iterations.				

Abbildung 132: Erwartungen in Bezug auf den Ausdruck von Lob in der Lehrersprache aus der Perspektive der Lernenden: Ergebnisse der Faktorenanalyse

Im zweiten Teil des Fragebogens sollten die Lernenden die gleiche Frage beantworten, aber diesmal sollten sie die einzelnen Items auf ihre jetzige DaF-Lehrperson beziehen (s. 8.9 im Anhang). Die höchsten Durchschnittswerte wurden bei den folgenden Merkmalen berechnet (s. *Abbildung 133*): „man kann das Lob verdienen“ (s. den Wert 4,71), „Verständlichkeit“ (s. den Wert 4,61), „Ehrlichkeit“ (s. den Wert 4,55) und „Konkretheit“ (s. den Wert 4,54)⁵⁸.

Wenn die *Abbildungen 130* und *133* miteinander verglichen werden, lässt sich festhalten, dass die DaF-Lehrenden hinsichtlich der Merkmale „Verständlichkeit“, „man kann das Lob verdienen“ und „vielfältiger Ausdruck“ die Erwartungen ihrer Lernenden übertreffen (s. die Werte 4,50 und 4,61; 4,46 und 4,71 sowie 3,78 und 4,06 auf den *Abbildungen 130* und *133*). Was jedoch die Items „Ehrlichkeit“ und „Zusammenhang mit der Leistung“ betrifft, gibt es keine vollständige Überlappung zwischen den Erwartungen der Lernenden und der Bewertung von DaF-Lehrenden aus der Perspektive der Lernenden (s. die Werte 4,76 und 4,55 sowie 4,59 und 4,25 auf den *Abbildungen 130* und *133*).

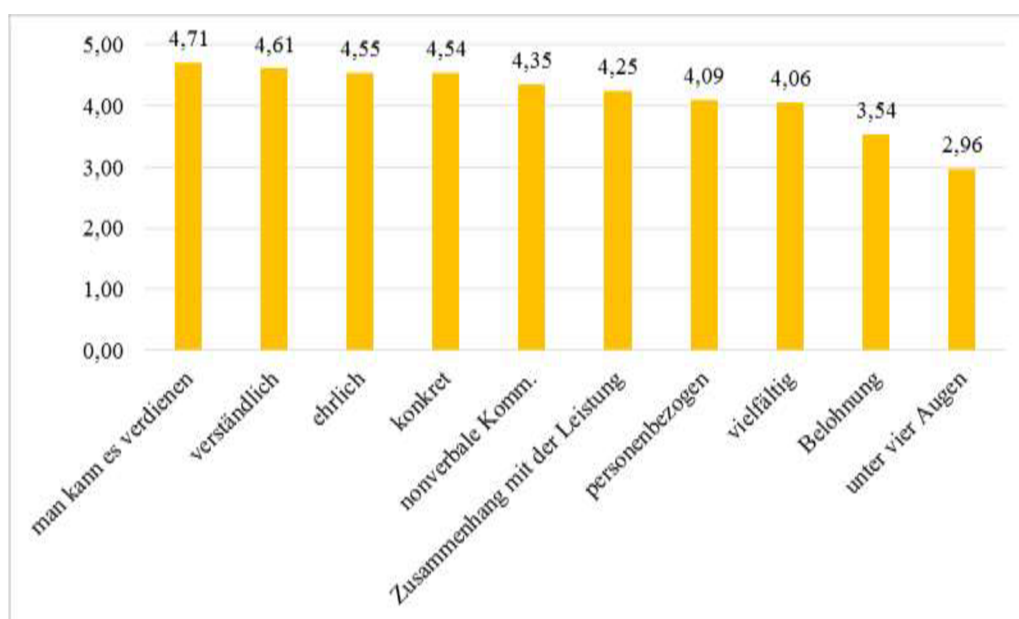


Abbildung 133: Bewertung der Realisierung von Lob in der Lehrersprache der Versuchspersonen aus der Perspektive der Lernenden

8.20.4 Auswirkung von Kritik und Lob auf die Lernenden

Die letzten Fragen des Fragebogens (s. 8.9 im Anhang) bezogen sich auf die Auswirkungen der Kritik und des Lobes der DaF-Lehrenden auf ihre Lernenden. Hierfür wurden den Lernenden zwei Satzanfänge angegeben: „Wenn mein(e) DaF-Lehrer(in) mich kritisiert, ...“

⁵⁸ Die Angaben auf der *Abbildung 133* zeigen die Durchschnittswerte, die im Fall der einzelnen Items berechnet wurden.

und „Wenn mein(e) DaF-Lehrer(in) mich lobt, ...“. Im Fall beider Satzanfänge wurden den Lernenden verschiedene Antworten vorgelegt. Sie sollten jene Antworten ankreuzen, die auf sie zutreffen. Die Lernenden konnten dabei mehrere Antworten ankreuzen. Die *Abbildungen 134* und *135* zeigen die Ergebnisse.⁵⁹ Die Lernenden betrachten die Kritik ihrer DaF-Lehrperson als ein Zeichen dafür, dass sich die Lehrperson mit ihnen beschäftigt. Die Mehrheit der Lernenden wird von der Kritik der DaF-Lehrperson zur Veränderung des Verhaltens angeregt. Viele Lernende kreuzten auch an, dass die Kritik ihrer DaF-Lehrperson eine motivierende Wirkung auf sie ausübt (s. *Abbildung 134*).

Auch in diesem Fall war es den Lernenden ermöglicht, die Frage frei zu beantworten. Die Antworten zur Frage in Bezug auf die Auswirkung von Kritik wurde mit drei zusätzlichen Antworten ergänzt: Eine Person notierte, dass sie traurig ist, wenn sie kritisiert wird, weil sie weiß, dass sie nicht gelernt hat. Zwei weitere Personen schrieben, dass sie die Kritik ihrer DaF-Lehrperson ernst nehmen und ihre Ratschläge befolgen.

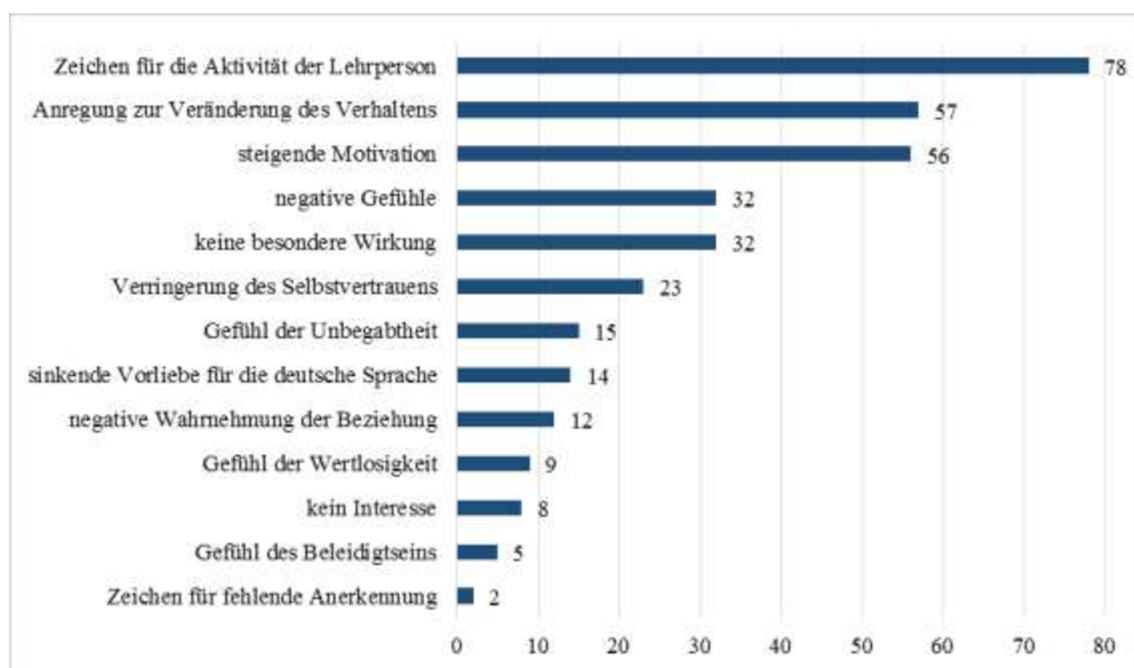


Abbildung 134: Wirkung von Kritik auf die Lernenden

Der *Abbildung 135* kann die Auswirkung des Lobes auf die Lernenden entnommen werden. Die überwiegende Mehrheit der Lernenden betrachtet das Lob der DaF-Lehrperson als ein Zeichen für die Anerkennung. An zweiter Stelle der Liste stehen die steigende Motivation und das steigende Selbstvertrauen als weitere Auswirkungen des Lobes. Mehr als die Hälfte der

⁵⁹ Die Zahlen auf den *Abbildungen 134* und *135* zeigen, wie oft ein Item von den Lernenden angekreuzt wurde.

Lernenden kreuzte an, dass das Lob der DaF-Lehrperson eine gute Laune bei ihnen hervorruft.

Die angegebene Liste wurde mit einer zusätzlichen Antwort ergänzt: Eine Person notierte, dass sie überrascht ist, wenn sie von ihrer DaF-Lehrperson gelobt wird.

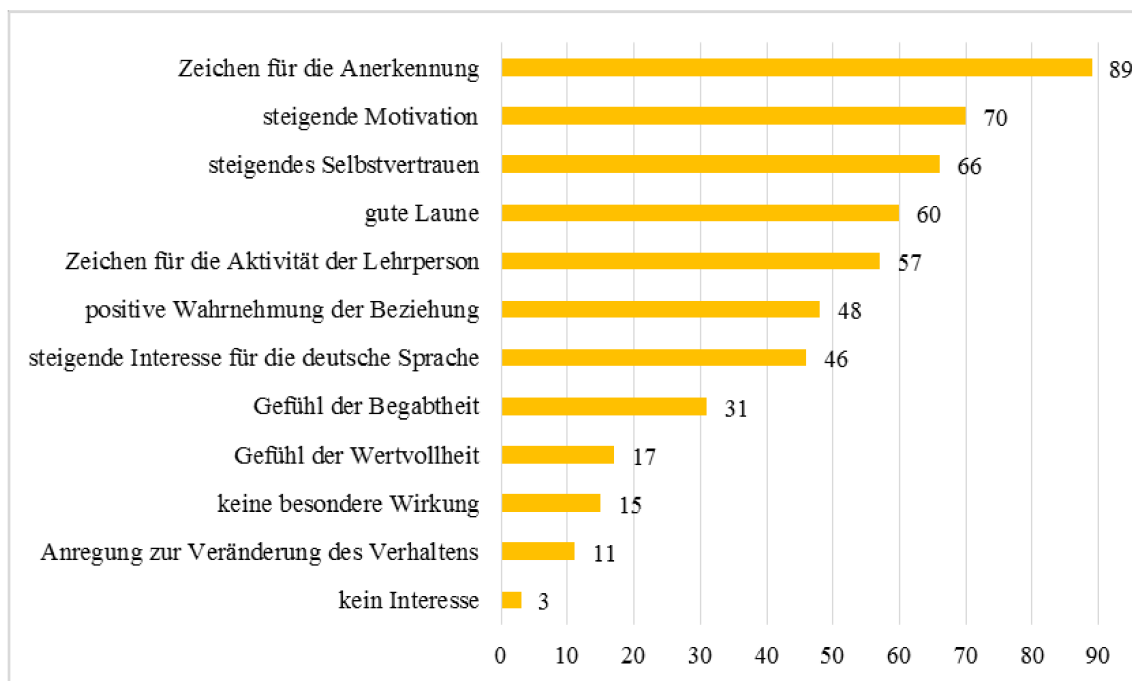


Abbildung 135: Wirkung von Lob auf die Lernenden